

Fátima Monteiro de Andrade

Implementação da Vertente Educação Especial no Plano
Curricular do Curso de Ciências da Educação e Praxis
Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde:
Realidades e Desafios

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Campus Universitário da Cidade da Praia
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande
Cidade da Praia, Santiago
Cabo Verde

22.12.11

Fátima Monteiro de Andrade

Implementação da Vertente Educação Especial no Plano
Curricular do Curso de Ciências da Educação e Praxis
Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde:
Realidades e Desafios

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Campus Universitário da Cidade da Praia
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande
Cidade da Praia, Santiago
Cabo Verde

22.12.11

Fátima Monteiro de Andrade, autora da monografia intitulada *Implementação da Vertente Educação Especial no Plano Curricular do Curso de Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e Desafios*, declaro que, salvo fontes devidamente citadas e referidas, o presente documento é fruto do meu trabalho pessoal, individual e original.

Cidade da Praia aos 28 de Julho de 2011
Fátima Monteiro de Andrade

Memória Monográfica apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa.

Sumário

Este estudo foi realizado na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde com o propósito de conhecer a percepção dos alunos e professores sobre a respectiva Universidade em matéria do cumprimento das *Culturas, Políticas e Práticas* inclusivas, vistas como fundamentais para a implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso de Ciências da Educação e *Praxis* Educativa (CED).

Sendo assim, questionamos aos professores e alunos se a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde reúne as condições necessárias para o propósito acima referido, bem como procurámos saber até que ponto os actuais e potenciais estudantes de Ciências da Educação e *Praxis* Educativa estarão interessados em seguir a vertente Educação Especial. Na tentativa de respondermos a estas questões, formulamos 3 hipóteses que se seguem:

- Na percepção de professores e alunos, a UniPiaget reúne as condições necessárias para a implementação da vertente Educação Especial;
- Os estudantes do curso de Ciência da Educação e *Praxis* Educativa revelam grande interesse em candidatar-se à Vertente Educação Especial;
- De entre os alunos e professores, a maioria avaliam favoravelmente que a UniPiaget dispõe de um corpo docente capacitado para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionários, estes que foram adaptados dos modelos do *Index for Inclusion* de Tony Booth e Mel Aiscow, e a análise foi com auxílio dos programas Excel e SPSS versão 15.0 for Windows.

Enfim de referir que com este estudo conseguimos apurar que a UniPiaget tem trabalhado muito para proporcionar a todos um ensino de qualidade, tornando-se numa instituição educativa procedentes em matéria da inclusão.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela minha existência e pela força e dedicação que me tem dado durante todo o meu percurso.

Um agradecimento a todas as pessoas que directa ou indirectamente, colaboraram connosco na realização deste trabalho.

Um agradecimento especial, ao meu esposo Alfredo Barros pela força, carinho e dedicação durante todo esse tempo de convivência.

Ao meu orientador Mestre Euclides Furtado, pela forma abnegada e distinta como tem orientado o trabalho das nossas pesquisas.

A todos os professores e alunos da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde que colaboraram connosco respondendo aos questionários, endereçamos os nossos profundos agradecimentos

Aos familiares, o nosso muito obrigado.

Fátima Monteiro de Andrade

Conteúdo

INTRODUÇÃO	12
1- ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	12
2- JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA	15
3- PERGUNTAS DE PARTIDA	16
4- HIPÓTESES DO ESTUDO	16
5- OBJECTIVO GERAL	17
6- OBJECTIVO ESPECÍFICOS:.....	17
7- METODOLOGIAS	17
8- ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
CAPÍTULO 1- DO PARADIGMA DA ESCOLA ELITISTA PARA O PARADIGMA DA ESCOLA PARA TODOS.....	21
1.1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAPÍTULO	21
1.2- AS PRIMEIRAS INICIATIVAS EM PROL DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	24
1.2.1- INICIATIVAS INSTITUCIONALIZADAS	27
1.3- OS MODELOS DE SUPORTE - MODELO MÉDICO	28
1.4- O MODELO DE INTEGRAÇÃO COMO SUPORTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	29
1.5- DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RUPTURAS E CONTINUIDADES.....	31
1.6- REFLEXÃO FINAL DO CAPÍTULO	33
CAPÍTULO 2 - UM OLHAR CRÍTICO À DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994).....	35
2.1- ENQUADRAMENTO DO CAPÍTULO	35
2.2- A FORMAÇÃO DOCENTE ASSENTE NA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	37
2.3- VERSATILIDADE DO CURRÍCULO.....	38
2.4- BREVE REFLEXÃO.....	40
CAPÍTULO 3 – DAS CONTRIBUIÇÕES DE TONY BOOTH E MEL AINSOW À UM OLHAR SOBRE A SITUAÇÃO DE CABO VERDE EM MATÉRIAS DA INCLUSÃO	41
3.1- AS CONTRIBUIÇÕES DE TONY BOOTH E MEL AINSOW NO DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	41
3.2- A SITUAÇÃO DE CABO VERDE EM MATÉRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	43
3.2.1- ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SECTOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	45
3.2.2- PROJECTOS EM CURSO	46
3.2.3- PRIORIDADES DELINEADAS.....	46
3.3- REFLEXÃO FINAL DO CAPÍTULO	47
CAPÍTULO 4 – A PROFISSÃO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES	48
4.1- ENQUADRAMENTO DO CAPÍTULO	48
4.2- CARACTERÍSTICAS DA PROFISSÃO DOCENTE.....	49
4.2.1- AUTONOMIA PROFISSIONAL.....	50
4.2.2- ISOLAMENTO E INDIVIDUALISMO PROFISSIONAL	51
4.2.3- UMA PROFISSÃO COM RISCOS PSICOLÓGICOS	51
4.2.4- FEMINIZAÇÃO.....	52
4.2.5- SER MAIS PESQUISADOR DO QUE TRANSMISSOR	54
4.2.6- PERDER O MEDO DE USAR TECNOLOGIAS E A VERGONHA DE ERRAR ENQUANTO SE APRENDE.....	54
4.2.7- PREPARAR O INDIVÍDUO PARA LIDAR COM A INCERTEZA, COM A COMPLEXIDADE NA TOMADA DE DECISÕES.....	54
4.2.8- TER A PRÁTICA QUOTIDIANO, A FAMILIARIDADE E O PRAZER DA INTERCOMUNICAÇÃO.....	55
4.2.9- DESENVOLVER AUTONOMIA, COOPERAÇÃO E CRITICIDADE.....	55
4.3- FUNÇÃO DOS DOCENTES/ DOCENTES EDUCAÇÃO ESPECIAL	56

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

4.3.1-	MODIFICAR, OU SEJA ADEQUAR O CURRÍCULO COMUM PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NEE	57
4.3.2-	PROPOR AJUDA SUPLEMENTAR E SERVIÇOS DE QUE O ALUNO NECESSITA PARA TER SUCESSO NA SALA DE AULA E FORA DELA	58
4.3.3-	ALTERAR AS AVALIAÇÕES PARA QUE O ALUNO POSSA VIR A MOSTRAR O QUE APRENDEU	58
4.3.4-	PROPORCIONAR APRENDIZAGEM EM COOPERAÇÃO (ENSINO EM COOPERAÇÃO)	58
4.3.5-	EFFECTUAR TRABALHO DE CONSULTORIA (A PAIS, OUTROS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO)	59
4.3.6-	OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TEM A FUNÇÃO DE APOIAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE ENSINO REGULAR	59
4.4-	BREVE REFLEXÃO DO CAPÍTULO.....	60
CAPÍTULO 5 – A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS RELATIVAMENTE ÀS CONDIÇÕES DA UNIPIAGET PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA VERTENTE EDUCAÇÃO ESPECIAL		62
5.1-	CONTEXTUALIZAÇÃO	62
5.2-	BREVE CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE JEAN PIAGET DE CABO VERDE.....	62
5.3-	A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIPIAGET, SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS DOCENTES.....	65
5.3.1-	BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES INQUERIDOS	65
5.3.2-	ANÁLISE DOS DADOS DA FORMAÇÃO DE BASE E EM EXERCÍCIO.....	67
5.3.3-	INDICADORES DA INCLUSÃO/PERSPECTIVA DOS DOCENTES SOBRE A CRIAÇÃO DE <i>CULTURAS INCLUSIVAS</i>	69
5.3.4-	INDICADORES DA INCLUSÃO/PERSPECTIVA DOS DOCENTES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE <i>POLÍTICAS INCLUSIVAS</i>	77
5.3.5-	INDICADORES DA INCLUSÃO/PERSPECTIVA DOS DOCENTES SOBRE A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	83
5.4-	A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIPIAGET, SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS ALUNOS.....	88
5.4.1-	BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS INQUERIDOS.....	88
5.4.2-	PERSPECTIVA DOS ALUNOS INQUERIDOS EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE E À ESCOLHA DO CURSO	89
5.4.3-	INDICADORES DA INCLUSÃO/PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE A PROMOÇÃO DE <i>CULTURAS INCLUSIVAS</i>	94
5.4.4-	INDICADORES DA INCLUSÃO/PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE <i>POLÍTICAS INCLUSIVAS</i>	96
5.4.5-	INDICADORES DA INCLUSÃO/PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE A PROMOÇÃO DE <i>PRÁTICAS INCLUSIVAS</i>	98
6-	CRUZAMENTO DAS VARIÁVEIS PARA EFEITO DE TESTE DAS HIPÓTESES	99
CONCLUSÃO		104
BIBLIOGRAFIA		109
SITOGRAFIAS.....		112
ANEXOS		114

Figuras

Figuras 1 - Como calcular amostras em populações finitas	65
--	----

Tabelas

Tabela 1 – Género dos docentes inqueridos	66
Tabela 2 - Idade dos docentes inqueridos.....	66
Tabela 3 - Grau académico dos docentes	66
Tabela 4 - Anos de serviço como docente no ensino superior	67
Tabela 5 - Áreas de formação.....	68
Tabela 6 - Acções de actualização pedagógica	69
Tabela 7 - Tipos de deficiência.....	69
Tabela 8 - Promoção de práticas inclusivas.....	87
Tabela 9 - Criação de <i>culturas inclusiva</i>	95
Tabela 10 - Implementação de <i>políticas inclusivas</i>	97
Tabela 11 - Promoção de práticas inclusivas.....	99
Tabela 12 - Cruzamento entre professor/aluno e respectivos sexos, relativamente se a UniPiaget tem condições para a implementação da vertente EE.....	100
Tabela 13 - Resultado teste de independência do Qui-Quadrado (a Universidade tem condições para criação da vertente Educação Especial v professor/aluno).....	101
Tabela 14 - Escolha da vertente EE segundo género dos alunos.....	101
Tabela 15 - Resultado teste de independência do Qui-Quadrado (preferência á vertente Educação Especial v género alunos)	102
Tabela 16 - Cruzamento entre professores e alunos e respectivos sexos, relativamente se A formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face à diversidade dos alunos	102
Tabela 17 - Resultado do teste de Qui-Quadrado (a formação que os professores recebem tem- se manifestado inadequada face a diversidade dos alunos).....	103

Gráficos

Gráfico 1 - Vínculo dos docentes inqueridos na universidade	67
Gráfico 2 - Todos se sentem bem-vindos a Universidade	70
Gráfico 3 - O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos	71
Gráfico 4 - Os alunos mostram pouco interesse em ajudarem-se mutuamente.....	72
Gráfico 5 - Os profissionais pouco colaboram entre si	72
Gráfico 6 - As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença	73
Gráfico 7 - As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas	74
Gráfico 8 - Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.....	75
Gráfico 9 - Os professores encontram-se capacitados para trabalharem com a diferença	76
Gráfico 10 - Gráfico 10: todos os alunos são valorizados de igual forma	76
Gráfico 11 - Na contratação e promoção dos profissionais não há transparência.....	77
Gráfico 12 - Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem ao contexto.....	78
Gráfico 13 - A Universidade não tem tornado o seu espaço físico acessível a todos	79
Gráfico 14 - Todos os novos alunos são ajudados na sua integração na Universidade.....	80
Gráfico 15 - A turma é organizada para dar oportunidades a todos	80
Gráfico 16 - Todas as formas de apoio são coordenadas	80
Gráfico 17 - As acções de formação dos docentes contribuem para responder á diversidade dos alunos	81
Gráfico 18 - As políticas relativas às NEE são claras e traduzem de forma objectiva as políticas da inclusão	81
Gráfico 19 - Os procedimentos adoptados na sala de aula tornam a aprendizagem colaborativa e inclusiva para todos os alunos	82
Gráfico 20 - Será uma grande oportunidade a criação da vertente Educação Especial na Universidade	83
Gráfico 21 - A Universidade tem condições para a criação da Vertente Educação Especial...	83
Gráfico 22 - Os docentes de classe comum não se encontram preparados para trabalhar com alunos com NEE	84
Gráfico 23 - Nas aulas é pouco encorajada a participação de todos os alunos.....	85
Gráfico 24 - Os documentos de planificação abordam estratégias que respondem a todos	85
Gráfico 25 - Alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.....	86
Gráfico 26 - Os alunos têm aprendido com os seus pares na realização de tarefas.....	86
Gráfico 27 - Dão oportunidades aos alunos para pedirem esclarecimento durante as aulas ...	86
Gráfico 28 - Os professores ajudam todos os alunos nas suas aprendizagem	86
Gráfico 29 – <i>Idade dos alunos</i>	88
Gráfico 30 - Género dos alunos.....	89
Gráfico 31 - Curso e ano que frequenta.....	89
Gráfico 32 - Razões que interferem na escolha do ensino superior	90
Gráfico 33 - Razões para candidatar-se a Unipiaget 1ª opção de escolha	90
Gráfico 34 - Razões para candidatar-se a UniPiaget 2ª opção de escolha.....	90
Gráfico 35 - Escolha do curso	91
Gráfico 36 - Expectativas em relação ao curso	91
Gráfico 37 - Motivação da escolha do curso	92
Gráfico 38 - Opção vertente Educação Especial	92
Gráfico 39 - A Universidade tem profissionais qualificados para trabalhar com alunos com NEE	93
Gráfico 40 - Implementação da vertente Educação Especial	94

Abreviaturas

- **NEE**- Necessidades Educativas Especiais
- **UNESCO**- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- **OCDE**- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- **OMS**- Organização Mundial de Saúde
- **OIT**- Organização Internacional do Trabalho
- **UE**- União Europeia
- **ONU**- Organização da Nações Unidas
- **UNICEF**- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para o Desenvolvimento das Crianças
- **DGEBS**- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

Introdução

1- Enquadramento da problemática da investigação

A Educação Especial ou a Inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educativas Especiais é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana. A inclusão é uma inovação e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. O que não podemos ignorar é que para incluirmos todos os alunos no sistema regular de ensino, é preciso reunir as condições necessárias para tal, aliás esse é o grande desafio da sociedade especialmente da educação na actualidade.

Rouse e Florian (1996), citado por Tilstone *et al*, (1999:37), definem escola inclusiva como sendo, “(...) organizações diferentes para a resolução de problemas com uma missão comum que enfatiza a aprendizagem para todos os alunos”.

Nesta linha de ideias, Hall (1996) referido ainda por Tilstone *et al*, (1999:37), sublinha que estar incluído significa “ser um membro pleno de uma turma da mesma idade na escola local, ter as mesmas aulas que os outros alunos e fazer falta quando não se está presente. Além disso, ter amigos que passem tempo com a pessoa fora da escola”.

Pese embora, a importância da contribuição desses autores, importa-nos referir aqui a contribuição de outros autores que se dedicaram os seus estudos à da inclusão, como é o caso

de Ainscow (2001), que define Inclusão como, valorização da diversidade, baseada no entendimento de que cada ser humano é um ser único e singular com características próprias. Entretanto, o marco decisivo para a uniformização desse conceito ocorreu em 1994, com a Declaração de Salamanca, ou seja, a partir Conferência na qual participaram mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objectivo da Educação para Todos.

Cabo Verde, sendo um dos países signatários dessa declaração, tem mostrado um esforço no capacitar os docentes e criar condições para que as nossas crianças possam se sentir incluída, independentemente das potencialidades e necessidades de cada um. Aliás segundo a nossa Constituição da República no seu Artigo 49.º que fala da (liberdade de aprender, de educar e de ensinar), sublinha no ponto 2 que “A liberdade de aprender, de educar e de ensinar compreende: a) O direito de frequentar estabelecimentos de ensino e de educação e de neles ensinar sem qualquer discriminação, nos termos da lei”.

Esta preocupação está também presente na Lei de Base do Sistema Educativo cabo-verdiano, pois o artigo 6.º defende o livre acesso ao sistema educativo, assegurando o direito de todos à educação, que todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Portanto, estes documentos são unânimes em afirmar os direitos de todas as crianças a uma educação igual, sem discriminação, dentro do sistema regular de ensino, o que também notamos na literatura científica que verse sobre a inclusão.

Por conseguinte estas preocupações assentes nos documentos referidos efectiva-nos, conforme postula Tilstone *et al* (1998:21), a entender que “a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas e salas de aula comum faz parte de um grande movimento em prol dos direitos humanos à escala mundial, (...) em todos os aspectos da vida”. Este autor realça ainda que a educação inclusiva baseia-se numa prática pedagógica colectiva, multifacetada, dinâmica e flexível, requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família e escola.

Com o aparecimento desses discursos nos documentos importantes e principalmente nos documentos governamentais, fez com que os professores repensem sobre as suas práticas fazendo-se assim um exame crítico dos métodos e meios que regem o seu trabalho, reconhecendo ainda que a educação inclusiva baseia-se num modelo social que reconhece o valor das pessoas com deficiência e as contribuições positivas que estas dão a sociedade.

A esse propósito Tilstone *et al* (1998:24) dissemina, que os alunos precisam de se sentir desejados e respeitados na sala de aula, e a marginalização de alunos com base no facto de serem diferentes em qualquer aspecto é um enorme obstáculo à mudança do presente clima educativo. Os professores que estão preparados para aceitar que cada aluno é único, percebem que irão ter necessidades específicas em determinadas ocasiões, contribuindo assim para o movimento em direcção a sala de aulas mais inclusivas.

Ao realizar esta prática, mostram aos alunos que os respeitam enquanto indivíduos, que compreendem que as suas necessidades de aprendizagem são específicas e que em conjunto deverão esforçar-se para alcançar as melhores soluções para as dificuldades que consequentemente vão ter no decorrer do processo ensino aprendizagem.

Se o que pretendemos é que as escolas e as universidades sejam inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Como postula Morin (2001) citado por Mantoan (1999), “para se reformar a instituição temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige das instituições educativas novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os docentes aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de actualização e reestruturação das condições actuais da maioria das nossas escolas desde o nível básico ao superior.

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

A inclusão de todos os alunos, incluindo aqueles com NEE implica modificações no currículo e no modo como este é leccionado. De acordo com este ponto de vista, Hart (1996), citado por Tilstone *et al* (1998), argumentou que “a inclusão total só será conseguida quando as políticas de reforma educativa deixarem de tratar alunos seleccionados como membros de qualquer grupo minoritário”. Neste caso o modo como abordamos os alunos, as perspectivas que adoptamos e os esforços que fazemos para lhes proporcionar a oportunidade de levarem uma vida normal, são factores fundamentais na implementação dessa política.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. O facto de pensarmos assim contribui para que todas as crianças deficientes fiquem próximas das outras crianças, facilitando assim o seu desenvolvimento nas suas interacções sociais e consequentemente o seu desenvolvimento geral.

É neste contexto que apresentamos o presente estudo de investigação, tendo como tema *Implementação da Vertente Educação Especial no Plano Curricular do Curso de Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e Desafios*. Naturalmente, a criação desta vertente revela-se muito pertinente, uma vez que irá contribuir para a formação de profissionais com competências que lhes permitam atender a diversidade na sala de aula de entre os quais se destacam as deficiências físicas, motoras, visuais, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

2- Justificação da escolha do tema

Consciente de que a escola deve apostar na promoção da inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino independentemente das Necessidades Educativas Especiais que possam apresentar, podemos afirmar que a escolha do nosso tema prende-se primeiramente com o interesse de alargarmos os conhecimentos sobre a temática em estudo ao facto da nossa

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

área de formação ter despertado em nós o interesse em saber se com a criação dessa nova vertente, desperta interesse por parte da comunidade estudantil nessa matéria.

Por outro lado, essa escolha deve-se a razões de ordem prática, na medida em que queremos contribuir com propostas e sugestões que tendam a melhorar esta prática, ou seja, torna-se essencial verificar as potencialidades e limitações existentes na Universidade Jean Piaget face aos desafios que se colocam em matéria da inclusão.

Assim sendo, para melhor orientarmos o nosso estudo formulamos as seguintes questões de partida.

3- Perguntas de Partida

- Será que a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde reúne as condições necessárias para a criação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso Ciências da Educação e Praxis Educativa?
- Até que ponto os actuais e potenciais estudantes de Ciências da Educação e Praxis Educativa estarão interessados em seguir a vertente Educação Especial?
- A Universidade Jean Piaget de Cabo Verde reúne um corpo docente capacitado para trabalhar com alunos com NEE?

Na tentativa de respondermos a estas questões para uma melhor compreensão deste trabalho, é que traçámos as seguintes hipóteses:

4- Hipóteses do estudo

- Na percepção de professores e alunos, a UniPiaget reúne as condições necessárias para a implementação da vertente Educação Especial;
- Os estudantes do curso de Ciência da Educação e Praxis Educativa revelam grande interesse em candidatar-se à vertente Educação Especial;
- De entre os alunos e professores, a maioria avaliam favoravelmente que a UniPiaget dispõe de um corpo docente capacitado para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

5- Objectivo Geral

- Conhecer a percepção dos professores e alunos da UniPiaget relativamente à implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso de Ciências da Educação e Praxis Educativa;
- Apurar sobre as potencialidades e limitações da UniPiaget face ao propósito de criação da vertente Educação Especial.

Para uma melhor estruturação do trabalho tivemos a necessidade de traçar os seguintes objectivos específicos.

6- Objectivo Específicos:

- Analisar o sistema de ensino da UniPiaget tendo em conta as dimensões da Inclusão (*Políticas, Culturas e Práticas*) à luz do modelo teórico de Mel Ainscow e Tony Booth;
- Compreender melhor o processo utilizado pela UniPiaget para inclusão de todos os alunos;
- Conhecer e relacionar as opiniões dos alunos e dos professores, sobre a temática em questão.

Por essa razão, e para uma melhor estruturação, compreensão e elaboração do trabalho, adoptar-se-ão as seguintes metodologias:

7- Metodologias

Todo o trabalho de investigação científica pressupõe a observância de métodos que facilitam, não só a recolha, quantificação, qualificação, análise e interpretação dos dados, mas, também, que o conferem credibilidade e cientificidade. Numa investigação, a metodologia funciona como um mapa que orienta e conduz até o destino. Neste caso concreto o destino é a resposta à questão que se formulou anteriormente.

Neste sentido, podemos desde já afirmar que a natureza desta pesquisa que pretendemos levar a cabo, basear-se-á nos pressupostos da pesquisa descritiva, que segundo Gil (1999:44), “ (...) têm como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

No que se refere aos métodos de investigação, propomos recorrer ao método hipotético-dedutivo que, segundo Gil (1999) no método dedutivo procura-se comprovar a hipótese, enquanto que no método *hipotético-dedutivo*, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la.

Por essa razão, elegemos no nosso quadro metodológico as seguintes abordagens, tendo em conta o imperativo de desenvolvermos um trabalho que reúne em simultâneo as características da cientificidade.

Para este estudo utilizaremos tanto a abordagem qualitativa como a abordagem quantitativa. A primeira sustenta-se na descrição, e dá atenção à análise de um determinado conhecimento, saber os porquês e expandir a compreensão dos fenómenos. Procura ainda a partir de observações e análises abertas, descobrir as tendências e os processos que explicam o como e o porquê dos fenómenos. O mesmo é dizer que esta abordagem decorre do facto de propormos apoiar o nosso estudo nas pesquisas bibliográficas, sitográficas e documentais.

Já a abordagem quantitativa assenta-se no uso do método estatístico para efeito da definição da amostra, recolha, tratamento e apresentação dos dados colectados com auxílio ao inquérito por questionário aos professores e alunos da referida Universidade. Importa-nos ainda referir que para isso iremos utilizar o pacote estatístico *SPSS* versão 15.0.

Fazendo jus ao que acima referimos, cumpre-nos referir que os instrumentos dizem respeito aos inquéritos por questionários aplicados aos professores e alunos da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Justificando a nossa preferência pelo questionário trazemos aqui os ditos de Gil (1999:128) quando sublinha que:

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios
conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Relativamente aos procedimentos adoptados para este estudo, iniciaremos por fazer a aplicação dos questionários aos alunos e professores seleccionados como amostra. Quanto aos alunos trabalhámos com os do curso de Ciências da Educação e Praxis Educativa do 1.º ao 3.º ano inscritos no ano lectivo 2009/2010, que dá um total de 56 alunos, sendo 16 do 1.º ano, 25 do 2.º ano e 15 do 3.º ano. Relativamente a aplicação dos questionários aos alunos fomos aplicá-los na sala de aula sendo que estamos a trabalhar com o total dos alunos do ano que seleccionamos. Portanto todos os alunos dos referidos anos foram inqueridos.

Quanto aos professores, a Universidade possui um total de 175 docentes no ano lectivo 2009/2010, mas devido aos limites temporais da realização do estudo e a natureza da própria pesquisa, optamos por incidir o nosso estudo somente sobre os professores que trabalham a tempo inteiro e a tempo parcial. Sendo assim, de um universo de 85 professores, a nossa amostra ficou constituída por 70 docentes, porque pensamos ser mais relevante na medida em que estes passam mais tempo na Universidade e consequentemente tem maior conhecimento da realidade e certamente poderão nos fornecer informações mais credíveis do que os que trabalham em prestação de serviços. De referir ainda que os questionários foram aplicados aos professores na sala dos professores, nos corredores e nas salas de aula.

Por fim foi realizada análise e tratamento dos dados para se chegar à conclusão.

8- Estrutura do trabalho

O trabalho está dividido em cinco capítulos, a fim de facilitar a compreensão do mesmo. Depois da parte introdutória que abarca a apresentação e a abordagem das questões metodológicas, o trabalho apresenta-se estruturado nos seguintes capítulos:

O primeiro capítulo aborda os conceitos fundamentais que servem de base ao presente estudo. Na primeira parte deste capítulo, iremos fazer uma contextualização da escola apresentando assim as primeiras iniciativas em prol da educação inclusiva, bem como os marcos decisivos que estiveram na base desse facto.

O capítulo seguinte, o segundo, é dedicado a uma breve abordagem sobre a Declaração de Salamanca que foi um grande marco em prol da Educação Inclusiva. Em suma, procura-se demonstrar as grandes linhas de orientação relativamente à acessibilidade, espaços, recursos, materiais e qualificação de professores.

Para dar continuidade procedemos ao terceiro capítulo, onde vamos analisar as contribuições de Tony Booth e Mel Ainscow, fazendo-se um olhar crítico sobre a situação de Cabo Verde em matéria da política inclusiva.

Relativamente ao quarto capítulo, explicitaremos sobre a profissão docente, bem como as suas características e funções para poder-se perceber melhor o que está na base de uma boa formação e quais as áreas que necessitam de mais apoio por parte do pessoal competente nesta matéria.

Nesta sequência, apresentamos o quinto capítulo que incide sobre nosso estudo de caso, onde serão apresentados a caracterização da Universidade, sua situação geográfica e os seus recursos humanos, materiais e físicos que contribuem para o seu funcionamento e desenvolvimento do processo educativo, bem como analisar os resultados da parte empírica. Finalizamos o trabalho com as conclusões que esta pesquisa nos proporcionou tanto ao nível teórico quanto na sua concretização prática.

Capítulo 1 – Do Paradigma da Escola Elitista para o Paradigma da Escola para Todos

1.1- Contextualização do capítulo

Segundo Montaon (1999), os paradigmas podem ser definidos como modelos que permaneciam num dado período de tempo, ou ainda podem ser entendidos segundo uma concepção mais moderna como um conjunto de regras, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise por não solucionarem mais os nossos problemas.

Ainda Thomas Kuhn e outros pensadores como Edgar Morin citados por Montaon (1999) postulam que, “quando há uma crise de paradigma há uma crise de concepção, de visão do mundo”. Nisso quando se chega ao período de se estabelecer um novo paradigma ou uma nova base de concepções suscitada pela mudança vamos ter que enfrentar inúmeras dificuldades para podermos estabelecer esse novo conceito, procurando assim alternativas e novas formas de interpretação e de conhecimento que nos sustenta para podermos realizar a mudança.

Nessa linha de ideias podemos entender o que é que as escolas têm feito para saírem do formalismo ou seja do paradigma elitista que privilegia uns e desfavorece outros, tendo uma ruptura de base em sua estrutura organizacional para que ela possa fluir espalhando suas acções formadoras por todos os que nelas participam.

A escola para todos portanto implica uma grande mudança no então paradigma educacional para poder-se encaixar no novo modelo que se pretende traçar. As pessoas com deficiência e os membros de grupos raciais minoritários foram por muito tempo alvo de grande discriminação pela sociedade e pela escola elitista em comum.

A nossa grande meta neste momento é mudar a escola, mais precisamente o ensino que nela se ministra ou seja repensar num currículo que abrange todos os alunos, e essa é uma tarefa que exige muito trabalho uma vez que as escolas não conhecem os seus alunos e os que estão à margem dela. Numa escola para todos, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula, ou seja nenhum aluno é encaminhado a salas especiais de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados.

Posto isso Montañon (1999), assegura que a educação de qualidade para todos e a inclusão implica uma mudança nas condições relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar, no sentido de ultrapassarem a ideia do controlador, fiscalizador e burocrático das suas funções para fazerem um trabalho de apoio, orientação dos professores e de toda a comunidade escolar tendo assim um trabalho de qualidade. Assim deixará de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, às questões burocráticas, sem tempo para conhecerem e participarem do que acontece nas salas de aula.

Ainda Tilstone *et al* (1998:94), realça que no paradigma da escola para todos defende-se o conceito de igualdade de oportunidades, que significa tratar os indivíduos com justiça, segundo as suas necessidades e capacidades, de modo a serem maximizadas as oportunidades de que beneficiam na escola. A inclusão reconhece o direito de todos os alunos, inclusive daqueles que têm dificuldades de aprendizagem, para que possam ser ensinados juntamente com os outros, reconhecendo assim as suas necessidades comuns e diferentes bem como as suas potencialidades. Quando os alunos são tratados com equidade haverá maior probabilidade de uma igualdade real, tendo assim maiores probabilidades de tirar o maior partido possível daquilo que a escola tem para oferecer.

Para se proporcionar uma igualdade de oportunidades Tilstone *et al*, (1998:95), afirmam que “deve-se ter reconhecimento das diferenças individuais e o seu impacto na aprendizagem,

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

criação de um contexto no qual os indivíduos sejam capazes de aprender e ensinar com eficácia e valorização dos indivíduos e respeito pelas suas contribuições (...)”.

A escola para todos que assenta numa educação inclusiva, atenta a diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, num sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

De acordo com Almeida (2007), o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium - IDDC) sobre a educação inclusiva, realizado em Março de 1998 em Agra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abarca a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

- Reconhece que todas as crianças podem aprender
- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde ou qualquer outra condição;
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- É um processo dinâmico que está em evolução constante;
- Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Esse conceito automaticamente restringe-se a uma escola para todos onde se dá primazia a igualdade e oportunidade de todos os sujeitos educativos. Se o que pretendemos é o paradigma de uma escola para todos ou seja uma escola inclusiva, é urgente como diz Mantoan (1999) “que os seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

A filosofia adjacente à escola para todos prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus colegas e pelos adultos que os rodeiam, dando assim

valor à diversidade, tendo como princípio sentimentos de partilha, participação e amizade. A escola portanto torna-se um local onde os professores trabalham em conjunto com os seus colegas e demais profissionais de educação.

Neste contexto têm oportunidades de trocar ideias relacionadas com as inovações educacionais que decorem durante o processo de inclusão, tendo assim uma interligação entre todos os indivíduos, criando desta forma, uma comunidade coesa cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do seu respeito mútuo.

A inclusão total é uma oportunidade que temos para reverter a situação da escola elitista, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino. Como Mantoan (1999) aponta, a escola avalia-se sempre o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se avalia ou critica o quê e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pelas reprovações, a discriminação, enfim a exclusão.

1.2- As primeiras iniciativas em prol da educação de pessoas com deficiências

A educação de pessoas com deficiência tem sido vista desde a antiguidade por formas diferentes. Para que possamos entender esta educação no contexto actual, temos que recordar alguns aspectos históricos que são importantes a serem ressaltados, buscando assim compreender essas diferenças na tentativa de podermos, na actualidade reconceitualizá-los. As imagens de deficiência construídas pelas sociedades ao longo do seu desenvolvimento nada mais são que o produto das suas formas de organização. Na verdade sempre houve pessoas com deficiência, mas nem sempre essas pessoas foram consideradas da mesma maneira.

Sendo assim a história demonstra-nos duas polarizações que estiveram na base das diferenças: a Eficiência e a Deficiência, partindo daí as diferentes práticas de exclusão. Como diz Fonseca (1989) citado por Figueiredo (2004), no passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. “Receios, medos, superstições,

frustrações, exclusões, separações etc., preenchendo assim lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde a Esparta à Idade Média”. Na época clássica como é o caso da Esparta, “a atitude face às pessoas com deficiências era seu aniquilamento nos desfiladeiros e por vezes seu abandono na floresta como era o caso de Atenas”.

Na Idade Média era frequente os apedrejamentos ou a morte na fogueira, porque as pessoas com deficiência eram considerados como possuídos pelo demónio. Correia (1999), diz que os deficientes eram caracterizados como actos de “bruxaria e misticismo, tendo considerados como uma doença, sofrendo assim isolamento em asilos e hospitais, já que o perigo de transmissão e contágio assustava a população”.

No século XVIII, na Europa, mais precisamente na Inglaterra, criou-se um movimento onde todas as pessoas portadoras de deficiências deveriam ser internadas, segregadas e categorizadas. Foucault (2002) citado por Rodrigues (s.d) dissemina que os indivíduos excluídos eram separados em grupos entre os quais: “indigentes, mendigos, vagabundos, pessoas epiléticas, mal-formados, disformes, pobres bons, moças incorrigíveis, velhas caducas, prisioneiros e pessoas ordinárias”.

Figueiredo (2004) salienta que, após a 2ª Guerra Mundial, com a valorização dos direitos humanos, surgiram os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade nas novas concepções jurídico-políticas, filosóficas e sociais de Organizações como a ONU, a UNESCO, a OMS, a OCDE, o Conselho da Europa, a OIT, a U.E. ou a Reabilitação Internacional, passando as pessoas com deficiência a ser consideradas como possuidoras dos mesmos direitos e deveres de todos os outros cidadãos e entre ele o direito à participação na vida social e à sua consequente integração escolar e profissional.

Já em França no século XIX, foi elaborado o primeiro programa sistemático de Educação Especial por Jean Itard, sendo assim considerado o pai da Educação Especial. A primeira experiência realizada por ele foi em 1800, quando investiu na tentativa de educar um “menino selvagem” chamado de Victor de Aveyron. De acordo com Baptista e Oliveira (2002) citado por Rodrigues (s.d), Victor seria possuidor de uma deficiência, que Itard pensava que pudesse estar relacionada como seu modo de vida procedente de uma floresta junto com animais, sem

qualquer contacto com seres humanos. E esse tipo de vida teria provocado no menino um estado completo de privação social.

Foi na tentativa de Itard proporcionar a Victor uma educação diferente que nasceu uma das primeiras iniciativas de educar e modificar o potencial cognitivo de uma criança “diferente” ou seja deficiente. Através deste breve percurso histórico podemos entender que a pessoa portadora de deficiência de várias ordens foi vista ora como algo de discriminação, ora como de possível educabilidade.

Tilstone *et al* (1998:34) realçam, que outros estudos revelam que foi na América do norte que surgiram as primeiras ideias sobre a inclusão de alunos com deficiências nas turmas das escolas regulares. Tudo indica que foi no século XX, quando algumas províncias do Canadá começaram a desenvolver programas que tinham como objectivo incluir todas as crianças com deficiências em ambiente de escolas regulares de ensino.

Ainda os autores Danielson e Bellany (1989) citado por Tilstone *et al* (1998:34), destacam que “ nos EUA, (...) os poderes educativos estatais e locais na interpretação da directiva destinada a fornecer oportunidades educativas às crianças com deficiência no ambiente menos restritivo possível levou a um apelo que permitiam que alguns estados educassem mais alunos nesses ambientes”.

No contexto actual, são vários os padrões da política inclusiva, começando com a convenção das Nações Unidas para os direitos das crianças (1989), as regras padrão da ONU sobre igualdade de oportunidades para indivíduos com deficiência (1993) e o relatório da UNESCO de (1994) sobre a educação das crianças com deficiências (Declaração de Salamanca), tornando assim universal a temática da inclusão. Como dizem Tilstone *et al* (1998:33), “ (...) existe uma universalidade na filosofia subjacente de inclusão respeitante aos direitos humanos que sugere que este conceito pretende ser perene e não representar o último grito da moda em educação ou um grupo momentaneamente em evidência”.

Podemos perceber então que não são actuais a luta pela inclusão e por respeito às diferenças. Neste sentido o que é necessário é compreender a escola como lugar que assume a cada dia as consequências de um processo social de reconstrução política, social e económica que se

encontra inserido neste contexto. Assim, uma nova maneira de olhar a escola é fundamental e necessária, para que se possa construir um espaço onde prevalece a expressão, a criação e as experiências de vida sejam valorizadas.

1.2.1- Iniciativas institucionalizadas

Foram várias as iniciativas tomadas em prol da educação de pessoas com deficiência ou seja inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, de entre as quais temos as iniciativas partidas por parte das Nações Unidas, que em Dezembro de 1982, criou o *Programa de Acção Mundial para Pessoas com Deficiência*. Esse programa tem como finalidade servir de base permanente de consultas a todos os países interessados na luta pela defesa dos direitos de cidadania das pessoas portadoras de deficiência, citado por Cardoso *et al*, (1990:19).

O programa tem ainda como objectivo criar medidas de prevenção evitando assim o surgimento ou agravamento de deficiências. Uma outra medida privilegiada nesse programa é a reabilitação, que é um processo que visa levar o portador de deficiência ao alcance de níveis funcionais, mentais, sociais ou físicos satisfatórios, de maneira a poder modificar a sua própria vida.

A igualdade de oportunidades também foi um outro ponto tratado nesse programa, que consiste num processo através do qual a sociedade se torna acessível a todos. Conforme menciona Cardoso *et al*, (1990: 19,20), para além dessas medidas outras foram também discutidas e implementadas nesse programa como por exemplo:

- A participação de todos os deficientes nas tomadas de decisões;
- Acção comunitária, envolvendo como prioridade a prestação de informação e a assistência financeira às comunidades;
- Formação de pessoas para treinar profissionais habilitados para os serviços na comunidade, seja para detecção de deficiências, ou ainda para a prestação de assistência primária e para o encaminhamento a serviços;

- A informação e a educação do público também foram consideradas relevantes, devido à necessidade dos países desenvolverem programas de informação pública sobre os direitos dos deficientes, em que toda a sociedade deve ter acesso a essas informações.

Para além deste programa, foi aprovado em 20 de Dezembro de 1993 em Assembleia Geral das Nações Unidas, *Normas Uniformes sobre a Linguagem de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Essas normas traduzem as obrigações dos estados no sentido de apoiarem medidas que garantam a igualdade de oportunidades, com o objectivo de assegurar que as pessoas portadoras de deficiência tenham os mesmos direitos e obrigações das demais. É um processo através do qual os diversos sistemas sociais são postos à disposição de todos, especialmente das pessoas portadoras de deficiência.

Uma outra iniciativa em prol da educação de pessoas com deficiência, foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em Março de 1990, onde se constatou que há inúmeras dificuldades relacionadas com a garantia do direito à educação dos deficientes. Conforme menciona Cardoso *et al* (1990:121,122), resultou dessa conferência que todos os portadores de deficiência são considerados iguais aos demais cidadãos ditos “comuns”, e que são garantidos o direito e igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independentemente do tipo de deficiência que possua,

No decurso dessa conferência, partiu-se a declaração de Salamanca firmada em Espanha pela UNESCO em Junho de 1994, que expressa o princípio de inclusão e a preocupação com a garantia de escolas para todos. Como parte integrante da Declaração de Salamanca, contam-se as linhas de acção sobre Necessidades Educativas Especiais, cujo objectivo é orientar organizações e governos em suas práticas de maneira que acolham todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e ou quaisquer outras. Propõe às escolas que acolham tanto as crianças com deficiência, as sobredotadas, assim como as das mais variadas origens e situações.

1.3- Os modelos de suporte - modelo médico

O Modelo Médico (ou Individual) vê as pessoas com deficiência como pessoas que têm problemas físicos que precisam ser tratados ou curados. O objetivo dessa abordagem é fazer com que as pessoas com deficiência se tornem normais, o que naturalmente implica que

sejam, de um modo ou de outro, anormais. Assim diz Fonseca (1995:28), “as crianças deficientes também são diferentes, daí a importância da introdução das noções de perfis intra-individuais e de necessidades educacionais especiais”.

Neste modelo a questão da deficiência fica limitada à problemática individual, é a pessoa com deficiência que precisa ser mudada, não a sociedade ou o ambiente à sua volta. Estas pessoas precisam de ser acomodado para se encaixarem no mundo. Se isso não for possível, então serão colocados em alguma instituição especializada ou isoladas em casa, onde só as suas necessidades básicas sejam atendidas.

Este modelo cria um ciclo de dependência e exclusão que é difícil de quebrar, as pessoas com deficiência precisam de serviços especiais, tais como sistemas de transporte especial e assistência social. Harris e Enfield (2003), salientam que “é para isso que existem instituições especiais, por exemplo, hospitais, escolas especiais ou empregos protegidos onde profissionais como assistentes sociais, profissionais da saúde, terapeutas, professores de educação especial decidem e oferecem tratamento especial, educação especial e ocupações especiais”.

O modelo médico predomina nas escolas onde NEE são pensados como resultado de o indivíduo que é visto como diferente, com defeito e que precisam ser avaliados e tornar-se no mais normal possível. Muitas pessoas com deficiência interiorizaram visões negativas da própria pessoa que criam sentimentos de baixa auto-estima e realização, encaminhando os outros a fazerem uma má avaliação também dos seus valores.

1.4- O modelo de integração como suporte da Educação Especial

Como podemos ver anteriormente, a história do atendimento às pessoas portadoras de deficiência e necessidades educativas especiais não é recente, teve início desde o período em que elas eram discriminadas e por vezes eliminadas como aconteceu em várias civilizações. Mendes (2002), assegura que integração surgiu nos finais da década de 60 para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. Ele reforça ainda que a integração é um processo de inserção de pessoas com NEE no ensino regular. Tem como objectivo incorporar física e socialmente essas pessoas a fim de

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

usufruírem dos bens socialmente produzidos, oferecendo-lhes os instrumentos contemporâneos para o exercício da cidadania.

Nesta nova fase, houve uma mudança filosófica em direcção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitam crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns, ou, pelo menos em ambientes o menos limitado possível. Só que se considerava integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que se conseguissem adaptar à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema. A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não se conseguissem adaptar ou acompanhar os demais alunos, o que deixava em aberto a possibilidade de manter crianças e adolescentes deficientes nas escolas especiais.

Para Sasaki (1997) citado por Mendes (2002), a prática da integração ocorreu de três formas a saber:

- (i) Pela inserção pura e simples das pessoas com NEE, que conseguem por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços;
- (ii) Pela inserção daqueles que necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da actividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, conviver com pessoas não portadoras de NEE;
- (iii) Pela inserção de pessoas com NEE em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: classe especial numa escola comum, sector separado dentro de uma empresa comum.

A integração, em virtude de ser um processo de junção, tornou-se uma influência chave na Educação Especial uma vez que este foi o primeiro passo para se chegar a inclusão total. É um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interacção nos grupos sociais. A integração escolar refere-se ao processo de educar, ensinar no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

1.5- Da Educação Especial à Educação Inclusiva: rupturas e continuidades

O conceito de Necessidades Educativas Especiais disseminado na Declaração de Salamanca ressalta a integração das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. Na perspectiva da Educação Inclusiva a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às NEE de alunos com deficiência, de forma a poder-se articular com o ensino comum, orientado para o atendimento às necessidades desses alunos.

Correia (2003) salienta que, a Educação Especial direcciona as suas acções para o atendimento às especificidades dos alunos no processo educacional e no âmbito de uma actuação mais ampla na escola, orientando assim organizações de apoios, formação contínua, identificação dos recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas. É uma modalidade de ensino que é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

Correia (2003) realça ainda que, os serviços de Educação Especial são serviços de apoio especializado destinado a responder às necessidades especiais de alunos com bases nas características e dificuldades que cada um apresenta, a fim de maximizar o seu potencial.

Este mesmo autor reforça que para actuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e contínua, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, o que iremos referir no ponto mais em frente quando iremos falar das funções docentes. Essa formação possibilita a sua actuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o carácter interactivo e interdisciplinar da actuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior.

Dentre as actividades de atendimento educacional especializado segundo Correia (2003), são disponibilizados “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologia”. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação.

Os professores devem ter em mente que a formação em serviço lhes assegurará uma preparação de que necessitam para se especializarem e conhecerem melhor os seus alunos, permitindo assim aplicar métodos de trabalhos adequados a sua sala de aula, garantindo-lhes a resolução de problemas que presumem encontrar nas escolas principalmente nas escolas inclusivas.

Cabe agora aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor bem como de monitor dos alunos com necessidade de apoio nas actividades e no quotidiano escolar.

No ensino superior, a Educação Especial efectiva-se por meio de acções que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas acções envolvem o planeamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitectónica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didácticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos selectivos e no desenvolvimento de todas as actividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Advoga Correia (2003) que é preciso continuar investindo maciçamente na direcção da formação de profissionais qualificados e estar atento ao modo como os professores aprendem para que os mesmos possam aperfeiçoar a nível dos conhecimentos pedagógicos e das inovações que se têm lugar no dia-a-dia. Acrescenta o autor que essa formação deve basear-se em princípios educativos construtivos, alegando que é desta forma que se promove a cooperação, a autonomia intelectual e social, o desenvolvimento global de todos os alunos, bem como a capacitação e o aprimoramento profissional dos próprios docentes.

Neste contexto o professor é uma referência para os alunos e não apenas um mero instrutor, pois o seu papel é muito importante tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do futuro cidadão. Sendo assim, a formação contínua vai além dos aspectos instrumentais do ensino. Tanto os professores como os seus alunos não aprendem no vazio, partem do saber fazer e das experiência que cada um possui para se poder alcançar seus objectivos numa perspectiva construtiva.

Segundo Correia (2003:19), “a Educação Especial e a Inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, (...), assegurando os direitos fundamentais dos alunos com NEE, (...) os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”.

O que se pretende é que os professores sejam capazes de explicar o que outrora só sabiam reproduzir, a partir do que aprendiam em cursos, oficina, palestras. É necessário que estes profissionais se interajam com os seus colegas com regularidade, estudem juntos e que estejam abertos para colaborar com os seus pares na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

1.6- Reflexão final do capítulo

Neste capítulo tivemos a preocupação de reflectirmos um pouco sobre a educação no paradigma da escola elitista até aos tempos mais modernos no paradigma da escola para todos, onde se dá primazia a igualdade de oportunidades, independentemente das condições que cada um apresenta. Fizemos ainda uma retrospectiva sobre as concepções que se tinham sobre os portadores de deficiência, que eram vistas pela sociedade com práticas de extermínio ou marginalização as quais eram sujeitas.

Permitiu constatar que os portadores de deficiências, só começaram a sentir-se melhorias nas suas condições de vida, a partir do momento que surgiram as primeiras iniciativas particulares e institucionalizadas baseadas nos pressupostos do Modelo Médico. Contudo, as melhorias com maior ênfase só vieram a ocorrer na década de 60 com as primeiras investigações e com o Modelo de Integração como suporte da Educação Especial.

Percebemos que o Modelo de Integração foi o primeiro passo para se chegar Inclusão Total, e isto só aconteceu graças às contribuições de profissionais que estimularam as instituições

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

educativas a perceberem que incluir não é simplesmente assegurar a presença física, mas sim que associada a esta deve haver condições que possibilitem a todos participar e aprender num ambiente favorável e propício para o processo de ensino/aprendizagem.

Foi possível constatar ainda que, para se implementar um sistema educativo fundamentado no movimento da Inclusão, os serviços da Educação Especial são indispensáveis para promover o sucesso dos alunos com NEE, norteando assim boas práticas educativas.

Enfim, tudo isso é necessário investindo na formação docente por forma a disponibilizar condições tanto ao docentes como para os alunos de maneira a poderem buscar os melhores meios para se chegar a Inclusão Total.

Capítulo 2 - Um olhar Crítico à Declaração de Salamanca (1994)

2.1- Enquadramento do capítulo

Em 1990, teve lugar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta conferência, as Nações Unidas garantiram a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Foi a partir desta conferência que o movimento da educação inclusiva começou a ganhar força.

Em Junho de 1994, em Salamanca, Espanha, ocorreu a conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Segundo a UNESCO (1994), a reunião aconteceu com mais de 300 representantes de 92 governos e 25 Organizações internacionais com o objectivo de:

Promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais.

A conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que expõe princípios, políticas e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de acção. Neste documento firma-se a urgência de acções que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as

diferenças, promover a aprendizagem e atender as necessidades de cada criança individualmente.

Segundo UNESCO (1994) a Declaração de Salamanca teve grande importância para o movimento dos portadores de Necessidades Educativas Especiais. Nesta declaração destacam-se alguns pontos que norteiam ações humanas, na organização de uma educação inclusiva:

- A declaração defende que toda a criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos. E que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições física, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Destaca o entendimento de que a expressão “necessidades educativas especiais”, refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem da sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Encerra que as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. (ponto 2 e 3)
- Destaca-se que uma pedagogia centrada na criança deve partir do princípio que todas as diferenças humanas são normais e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, e não o contrário. E que existe a imperiosa necessidade de mudança da perspectiva social centrada na incapacidade da criança para a perspectiva centrada em seu potencial. (ponto 4)
- O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente das suas dificuldades e diferenças. (ponto 7)
- O planeamento oficial da educação deveria centrar-se na educação de todas as pessoas de todas as regiões do país e de qualquer condição económica. (ponto 11)

A Declaração de Salamanca ratifica que a origem do conceito de Educação Inclusiva são as estratégias estabelecidas em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos.

A declaração ainda fala sobre a importância da formação docente para trabalhar com a diferença nos seus mais diversos aspectos.

2.2- A formação docente assente na Declaração de Salamanca

Os parágrafos que a seguir serão apresentados neste ponto são informações tiradas da Declaração de Salamanca que é uma declaração de princípios, em prol da Educação para Todos, que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO1994).

As competências exigidas nesta Declaração de Salamanca são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologias de apoio e métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo aspecto de capacidades.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir papel chave nos programas de NEE.

Relativamente às Universidades estas podem desempenhar um papel importante e consultivo no desenvolvimento da educação das necessidades especiais, em particular no que respeita à investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais.

A Declaração de Salamanca é considerada inovadora porque, conforme diz o seu próprio texto, “deve ser promovida a cooperação entre Universidades e instituições de ensino superior, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Esta ligação entre a investigação e a formação é de enorme importância, sendo igualmente importante envolver pessoas com deficiência nesta investigação e formação a fim de assegurar que as suas perspectivas sejam plenamente reconhecidas, (ponto 47) ”.

É sabido que a escola regular dentro de uma visão inclusiva, proporciona a criança especial o meio de desenvolver-se na diversidade com as diferenças. Para isso a capacitação de professores é imprescindível dentro desta proposta, para que o professor esteja atento às

particularidades desses alunos, não subestimadas pelas suas condições físicas, mas aplicando uma metodologia que atenda as necessidades de todos.

Partindo desse pressuposto de inclusão, a Declaração de Salamanca ampliou seu conceito em relação às escolas, no qual devem converter-se em espaços democráticos, atendendo a todos os alunos independentemente de suas diferenças. Implica ainda uma nova postura da escola que precisa estar reflectido em seu projecto pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores, acções que favorecem a integração social, adaptando-se para oferecer serviços educativos de qualidade para todos.

Portanto a proposta da Educação Inclusiva baseia-se na adaptação curricular, realizada através da acção de uma equipe multidisciplinar que oferece suporte tanto ao professor quanto aos portadores de necessidades especiais, por meio do acompanhamento, estudo e pesquisa de modo a inseri-los e mantê-los na rede comum de ensino em todos os seus níveis.

2.3- Versatilidade do currículo

Um dos pressupostos educacionais orientados na Declaração de Salamanca (1994), é que os currículos devem ser adaptados às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondem às crianças com capacidades e interesses distintos. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular, fornecendo a todos a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitam (ponto 28).

O conteúdo da educação deve acompanhar as crianças com necessidades educativas especiais, garantindo-lhes formas de apoio diversificada, desde uma ajuda mínima na classe regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola, estendendo-se sempre que necessário, ao apoio prestado por professores especializados e por pessoal externo (ponto 30).

Para acompanhar a evolução de cada criança, é preciso rever os processos de avaliação. A avaliação deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que alunos e

professores se mantenham informados sobre o nível de conhecimentos atingido e a que sejam identificadas as dificuldades e se ajudam os alunos a ultrapassá-las. (ponto 31)

Nessas adaptações, o currículo deve ser readaptado com modificações necessárias nos objectivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade e avaliação, proporcionando a todos a possibilidade de aprenderem juntos. Deve ser desenhado, tendo como objectivo geral a redução de barreiras e conceitos, e pautar-se por uma redignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano.

Não se trata apenas de pequenas modificações pontuais que o professor venha a fazer em termos de métodos e conteúdos. Pelo contrário, implica, sobretudo na reorganização do projecto político pedagógico de cada escola e do sistema escolar como um todo, levando em consideração as adaptações necessárias para a inclusão e participação efectiva de alunos com necessidades especiais em todas as actividades escolares.

É importante ressaltar que não são apenas os profissionais da educação os responsáveis pelo currículo. Há saberes fundamentais que estão na área de conhecimento dos especialistas, mas há outros que vêm da comunidade interna e externa à escola e dos próprios alunos, e que podem aprimorar extraordinariamente o currículo. Assim, ele precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para atender às particularidades dos alunos, não apenas às chamadas necessidades educativas especiais, mas às necessidades individuais dos que transitam no espaço escolar.

2.4- Breve reflexão

Neste capítulo tivemos a preocupação de falar sobre a contribuição da Declaração de Salamanca no processo da inclusão, ou seja uma educação para todos. Acabamos por perceber que a Declaração de Salamanca reconhece que todos os alunos, apresentando ou não uma deficiência, têm direito ao acesso, a participação, desenvolvimento e aprendizagem, na escola. A declaração também frisou que não são os alunos que têm que se adaptar ao contexto escolar, mas sim que é a escola que tem que adaptar-se às necessidades, potencialidades e limitações dos alunos. Foi, também, com a Declaração de Salamanca que houve mudança de paradigma, saído assim do paradigma de integração para o paradigma da Inclusão.

Quando foi frisado sobre a formação docente, vimos que a preparação adequada dos docentes constitui o factor chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso o recrutamento de professores com deficiência servirá de exemplo para as crianças deficientes. O que é preciso é pensar na formação de professores especializados em áreas diversificadas, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar com a diferença e possam assumir um papel chave nos programas de NEE. Deve ser adoptada uma formação, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.

Relativamente ao currículo, este não trabalha só com o conhecimento, mas com a cultura, a identidade e a subjectividade. Elaborar currículos é tomar decisões sobre os saberes que serão considerados, valorizados e transmitidos pela escola. A perspectiva multicultural faz com que o currículo se sujeite a um ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades.

Capítulo 3 – Das contribuições de Tony Booth e Mel Ainscow à um olhar sobre a situação de Cabo Verde em matérias da Inclusão

3.1- As contribuições de Tony Booth e Mel Ainscow no desenvolvimento, aprendizagem e participação na escola

Tony Booth¹ e Mel Ainscow² são dois grandes autores e investigadores que têm vindo a contribuir para que a sociedade adopte medidas de uma cultura inclusiva. De entre as contribuições, destaca-se, por exemplo, o *Index for Inclusion*. De referirmos que, segundo Booth e Ainscow (2002: 4),

O *Índex* é um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas. É um documento abrangente que pode ajudar todos que procuram progredir e encontrar novos caminhos na sua área de intervenção. (...) foi produzido ao longo de três anos, com a ajuda de uma equipa de professores, pais, dirigentes, investigadores e a representação de organizações de pessoas com deficiência que tinham uma larga experiência em apoiar a orientação inclusiva das escolas.

Esses dois grandes professores deram grandes contribuições na reformulação em muitas escolas pelo mundo todo de abordagens para a Educação Especial e para a Inclusão. As suas visões de inclusão é sobre a colocação de valores em acção, envolvendo uma abordagem de princípios para o desenvolvimento da educação para que todos estejam incluídos e não uma

¹ Tony Booth é professor de Educação Especial na Universidade de Canterbury Christ Church na Inglaterra

² Mel Ainscow é Professor de Educação da Universidade de Manchester, no Reino Unido e inspector de educação e professor na Universidade de Cambridge.

preocupação em relação a qualquer grupos de alunos. Estiveram envolvidos em muitas colaborações internacionais e vêem a aprendizagem como uma acção colaborativa. O *Index for Inclusion* (2000/2002) produzido por eles, trata-se de um notável instrumento que vem sendo amplamente utilizado no apoio à avaliação e ao desenvolvimento de escolas inclusivas em vários países.

Os materiais produzidos pelo *Index* são elaborados a partir dos conhecimentos e das experiências que as pessoas têm sobre a sua própria prática. De acordo com a *Index para a Inclusão_ versão Portuguesa_ Cidadão do Mundo*, a primeira versão do *Index* foi produzida em Março de 2000, e foi distribuída gratuitamente pelo Departamento de Educação e Emprego, em Inglaterra, por todas as escolas primárias e secundárias e de educação especial. Foi testada em seis escolas primárias e secundárias. As escolas consideraram que os materiais as ajudaram a identificar a aplicar processos de desenvolvimento que, de outro modo, teriam passado despercebido. Por outro lado, sugeriam formas de aperfeiçoar estes materiais

Segundo Booth e Ainscow (2000), o *Index* não constituiu uma iniciativa adicional ao funcionamento das escolas, mas um meio de as aperfeiçoar, de acordo com os valores inclusivos. Não é uma forma alternativa de procurar o sucesso, mas um caminho que visa através das relações de colaboração e do desenvolvimento das condições de ensino e de aprendizagem, ajudando a garantir o aperfeiçoamento das escolas. Encoraja uma perspectiva de aprendizagem que implica o envolvimento activo das crianças e dos jovens, integrando a sua própria experiência nas matérias a ensinar. Trata-se de um documento prático, que esclarece o significado da inclusão em todos os espaços das escolas, nas salas de aulas de professores e nos recreios.

Segundo os autores a utilização do *Index* faz parte de um planeamento da acção que visa o desenvolvimento da escola. Algumas escolas usaram este material para motivar os professores e dirigentes, a ganharem consciência sobre a inclusão. O *Index* também tem sido utilizado para estruturar aspectos específicos de investigações realizadas nas escolas, por professores ou grupos criados para tal. De realçar que qualquer utilização do *Index* é legal desde que promova a reflexão sobre a inclusão e conduza a uma maior participação dos alunos na cultura, no currículo e na comunidade das suas escolas.

O Índice para a Inclusão, tradução da versão original *Index for Inclusion* produzida em 2000 esta representada em três dimensões: (i) a que visa “criar *culturas inclusivas*”, (ii) a que sugere “implementar *políticas inclusivas*” e; (iii) a que adopta “promover *práticas inclusivas*”. Essas dimensões serão esclarecidas na parte prática deste trabalho mais precisamente onde iremos referir sobre os indicadores da inclusão na perspectiva tanto dos docentes como dos alunos.

No próximo ponto iremos fazer uma reflexão relativamente a situação de Cabo Verde em matéria das práticas, políticas e culturas inclusivas.

3.2- A situação de Cabo Verde em Matéria da Educação Especial

Ao longo dos 35 anos de independência, importantes medidas foram tomadas no âmbito do sistema educativo. Com as directrizes mundiais destacadas em 1990 na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, tendo em conta as pessoas com Necessidades Educativas Especiais, houve necessidade de se reflectir sobre as estratégias a serem delineadas para fazer com que este grupo específico tenha seu direito à educação garantido.

Cabo Verde como um dos países signatários da política da UNESCO, vem incorporando as orientações sobre a abordagem da Educação Inclusiva, cujo objectivo é a (re) adaptação do sistema de ensino, de modo que todas as crianças, inclusive as que apresenta necessidades específicas, possam ser escolarizadas no sistema de ensino.

A lei orgânica do Ministério da Educação (art. 16) incube a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) e a Direcção de Educação Pré-escolar e Básica a responsabilidade de promover a integração sócio-educativa das crianças com NEE.

Todas a informações que a seguir serão apresentadas foram tiradas do site do Ministério da Educação (<http://www.minedu.gov.cv>) em 12 Maio de 2010.

Em termos de organização/gestão de serviços, criou-se, a nível da DGEBS, o sector de Educação Especial que, actualmente é composto por 5 técnicos, a saber: 1 psicólogo com especialização em Educação Especial; 1 sociólogo, cego com vasta experiência na área da

deficiência visual; um técnico superior em Educação Especial; uma professora do EBI com estágio em Língua Gestual Portuguesa e 1 mestre em Ciências da Educação/Educação Especial.

Este sector tem por função promover acções que permitam criar condições para se garantir que a escolarização dos alunos com deficiência se torna uma realidade. Portanto cabe ao sector da Educação Especial promover a integração das crianças com NEE no sistema regular de ensino.

No ano de 1993/1994 o Ministério da Educação contratou 2 técnicos que formaram inicialmente a equipa de Educação Especial, que tinha como responsabilidade contribuir para a implementação da Educação Especial Integrada no país. No âmbito do GEP foi desenvolvido o projecto de implementação de Educação Especial Integrada, que no seu período inicial foi integrado a nível da DGEBS, como sector de Educação Especial. Esse projecto foi elaborado com base no anteprojecto “Uma Abordagem para a implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde”.

A partir da década de 90, o governo vem propondo algumas medidas teórico-legais e práticas que fundamentaram e reforçam as competências e intervenções do Sector da Educação Especial, a saber:

- 1990, a Lei de Base do Sistema Educativo – Lei 103/III/90 contempla, nos artigos 36 e 37 questões referentes à Educação Especial e educação de crianças com deficiência e no artigo 38 a educação para as crianças sobredotadas.
- 1994, representantes de Cabo Verde participaram na conferência sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso a qualidade;
- 1999, a questão dos direitos dos portadores de deficiência é integrada na Constituição da República (artigo 75 da versão revisada);
- 2000, criação da Lei 122/V/2000 que estabelece as bases gerais da prevenção, reabilitação e integração das pessoas deficientes;

- 2003, reforço dos recursos humanos no sector de Educação Especial, como já tínhamos referido anteriormente. Ainda neste mesmo ano foram elaborados o Plano Nacional de Educação para Todos e o Plano Estratégico para a Educação, onde foram inscritas medidas de política referentes à formação dos professores em matéria das NEE;
- Programa do governo para a legislatura 2006-2011, prevê o fortalecimento da educação com ênfase na integração escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

3.2.1- Actividades desenvolvidas no sector da Educação Especial

Neste sector do Ministério da Educação ,várias actividades são desenvolvidas a saber:

- Acções de divulgação do Projecto Escola Inclusiva da UNESCO;
- Acções de sensibilização quanto a problemática da deficiência no país;
- Seminários de capacitação na área das NEE dirigidas a diversos grupos alvos, nomeadamente aos alunos finalistas do Instituto Pedagógico (escola de formação de professores da Praia e Assomada); Coordenadores pedagógicos afectos a todas as Delegações do MEES; as coordenadoras e monitoras de Jardins Infantis;
- Promoção de formações em áreas específicas: no âmbito do Protocolo de cooperação técnica assinado entre a Republica Federativa do Brasil e a Cabo Verde, foram implementadas acções de formação nas áreas específicas - área do Sistema Braille Integral; Ensino da Língua Portuguesa para surdos e Orientação, Mobilidade e Actividades de Vida Diária;
- Monitorização das Núcleos Locais de Educação Inclusiva criados a nível de todas as Delegações do MEES;
- Acompanhamento de casos pontuais de alunos com NEE integradas no ensino regular;

- Implementação de diversos projectos que visam a aquisição/distribuição de materiais específicos de Educação Especial: maquinas Braille; pautas e punções; kits pedagógicos e 190 kits didácticos;
- Promoção de Jornadas de Reflexão sobre a questão da Educação Inclusiva no país;
- Promoção da regulamentação da Educação Inclusiva no país.
- ❖ Os Kits pedagógicos são compostos por diversos livros que versam sobre a Inclusão e as diferentes deficiências; fitas VHS sobre deficiência visual, múltipla e altas habilidades, e os kits didácticos são para a área da cegueira.

3.2.2- Projectos em curso

No âmbito do protocolo de cooperação técnica entre a Republica Federativa do Brasil e a Republica de Cabo Verde, ainda está em curso o projecto Escola de Todos, onde estão previstas as seguintes actividades:

- Apoio á construção da Língua gestual;
- Capacitação em transição e adaptação de materiais em Braille;
- Criação de duas salas de recurso
- Reforço de materiais nas salas de recursos existentes
- Replicação do curso de Atendimento Educacional Especializado à Distância;

3.2.3- Prioridades delineadas

- Regularizar a Educação Inclusiva no país;
- Potencializar as estratégias organizacionais e de gestão dos serviços centrais e descentralizados;
- Continuar a capacitar Recursos Humanos;
- Maior investimento em matérias didácticos adaptados.

3.3- Reflexão final do capítulo

De acordo com Tony Booth e Mel Aiscom, o processo da inclusão na educação abrange não só a deficiência, mas todas as formas de diferença, sejam elas culturais, étnicas, religiosas, entre outras. Este processo traz para a escola formas de acabar com os modelos tradicionais de ensino para propor acções mais abrangentes que estejam de acordo com as necessidades da comunidade educativa e não só. E para que isso seja necessário é importante que os professores dispunham de informações e formação adequada e sejam preparados para desenvolver esta prática.

Com o desenvolvimento do *Index for Inclusion* por estes autores, muitas escolas e professores começaram a desenvolver práticas de ensino mais adequadas e que abragem a todos.

Relativamente a Cabo Verde, a partir de 1990 com as directrizes traçadas na conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, importantes medidas foram tomadas para se poder incorporar as orientações sobre a abordagem da Educação Inclusiva, com o objectivo de criar condições no sistema de ensino, para que todas as crianças, inclusive as com Necessidades Educativas Especiais possam ser escolarizados no sistema regular de ensino.

Assim a partir da década de 90, o governo de Cabo Verde vem propondo medidas teórico-legais e práticas que fundamentam e reforçam as competências do sector da Educação Especial como já tínhamos mencionados anteriormente neste capítulo. Podemos dizer que Cabo Verde tem sim trabalhado muito desde esta época para proporcionar a todos uma educação de qualidade e igualitária.

Para além disso Cabo Verde tem alguns projectos em curso na qual surgiu da cooperação com alguns países como é o caso da Republica Federativa do Brasil, onde estão previstas as actividades que já foram mencionadas no ponto anterior deste mesmo capítulo.

Capítulo 4 – A Profissão Docente: Características e Funções

4.1- Enquadramento do capítulo

Ensinar é uma forma de ganhar a vida mas, sobretudo, é uma forma de ganhar a vida dos outros...A função de um professor competente e entusiasta é uma das profissões mais belas que existem. Uma função que dá vida, dá palavra, abre a inteligência e á liberdade.” (LIEDÓ, 2005:45, citado por MONTERO 2005:82)

A melhoria da educação é impensável sem professores altamente qualificados com o conhecimento, competências e disposições necessária para animar a aprendizagem dos alunos, e a chave para ter acesso a esses professores é aumentar as possibilidades de aprendizagem profissional durante toda a carreira.

Como diz Fernández de Castro (1993), citado por Montero (2005: 103), o sistema educativo representa uma enorme estrutura onde se assume a actividade de ensino, e com este fim necessita da capacidade de trabalho dos professores. Com isso se opera o processo de oficialização e classificação em graus progressivos e disciplinas, tornando-se necessário o recrutamento da pessoa para a realização do conjunto de actividades e sendo assim há necessidade de capacitar os professores para que saibam transmitir, interiorizando-a nos alunos, a parte específica da ciência na qual se especializaram.

Montero (2005:92) salienta que, com o processo da extensão da escolaridade, houve transformações qualitativas importantes no trabalho dos professores, tendo assim como consequência a ampliação do corpo docente, com a necessária abertura da profissão a pessoas não formadas como professores, o que fez com que se torna-se urgente reconstruir um novo sentido para a profissão.

O professor desempenha um papel extremamente amplo e complexo na actualidade. Dificilmente um professor poderia, durante a sua carreira docente adquirir uma vasta competência que se espera deles. É o reconhecimento desta complexidade que reforça o papel da formação docente como um suporte contínuo e diferenciado para o desenvolvimento da sua profissão.

Montero (2005:137) realça que, actualmente o professor desempenha o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, no qual a selecção e uso dos conhecimentos é muito mais importante que a sua absorção. Assumindo esta responsabilidade, a função do professor vai muito mais além da mera transmissão de conhecimento, centra-se em ensinar a descobrir esses novos conhecimentos, assimilá-los e usá-los como base para outras experiências de aprendizagem, formando e modificando assim as suas ideias e os seus objectivos para poder tomar decisões racionais.

A actividade profissional dos docentes é marcada pela acção. O conhecimento dos profissionais seja qual for a sua profissão não só tem como missão resolver problemas ligados à sua tarefa de competência, mas também crescer na contínua experimentação de soluções através da análise da sua acção. A actividade profissional do ensino exige dos professores uma complexa rede de pensamentos, conhecimentos, actuações, emoções, afectos, competências pedagógicas gerais, saberes disciplinares e sobretudo o compromisso pessoa para com a profissão.

4.2- Características da profissão docente

Os professores como membros da profissão docente reúnem um conjunto de características profissionais específicas reconhecidas como próprias da actividade docente. Características

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

estas que reflectem um conjunto de normas, valores, crenças, hábitos e conhecimentos constituídos ao longo do tempo e nos diferentes espaços e desenvolvimento profissional.

Alguns autores como é o caso de Montero (2005:110-111) apresenta algumas características inerentes à profissão, o que destacaremos a seguir:

- Autonomia profissional;
- Isolamento profissional;
- Uma profissão com riscos psicológicos;
- Feminização

Passaremos então a explicar cada uma dessas características por forma a podermos entender melhor essa maravilhosa tarefa que esses profissionais desempenham que é ensinar, ou melhor dizendo o compartilhar seus saberes.

4.2.1- Autonomia profissional

Por autonomia entende-se como “a capacidade de controlo das próprias decisões profissionais, a nível individual como o auto governo de uma profissão”, assim diz Montero (2005: 112). A prova da autonomia por alguns autores é, precisamente, a auto regulação profissional, de modo que só seriam considerados profissionais aqueles que podem determinar em que consiste o seu trabalho, ou seja, os que tem a capacidade para se auto-regularem.

Este mesmo autor salienta que, os professores tomam o isolamento como sendo autonomia, têm medo de não estar a altura e que alguém possa pensar que não estão a fazer um bom trabalho. Não gostam de ser observados nas suas salas de aulas, porque receiam fazer algo que não esteja bem. Mesmo sabendo que estão a fazer um bom trabalho, ficam nervosos se alguém esteja a observá-los, isto tudo faz com que eles fiquem no individualismo achando ser autónomos. Relativamente a autonomia colectiva os professores sentem-se questionados, uma vez que estes se encontram dentro de uma instituição organizada hierarquicamente, o que torna mínima a sua participação na tomada de decisões.

4.2.2- Isolamento e individualismo profissional

O isolamento profissional é uma das características da profissão docente que tem a ver com o individualismo, que foi equiparado a autonomia como já tinha sido referido anteriormente. Essa tendência que os professores têm de equiparar a autonomia a individualismo, é uma forma de defender a sua privacidade na aula. Os professores têm tendência em resolver os problemas por si mesmo sem ter que pedir ajuda a um outro profissional, com medo de serem apelidados de incompetente.

Hargreaves (1992) citado por Montero (2001:118), fala de duas explicações determinantes do fenómeno individualismo. A primeira, e a mais tradicional, diz o individualismo é caracterizado como défice psicológico, associando-se à falta de confiança em si mesmo, à defensividade e à ansiedade. A segunda defende que o individualismo deriva da estrutura própria do local de trabalho.

Ainda Hargreaves (1996), citado pelo mesmo autor, realça dizendo que não devemos considerar o isolamento dos professores só na perspectiva das sombras, porque este isolamento é uma condição necessária para possibilitar aos docentes a reflexão sobre a sua prática e a actuação criativa implícita na inovação. Este autor continua dizendo, “uma escola que não possa tolerar (...), que não saibam colher professores fortes e imaginativos que trabalhem melhor sozinhos do que acompanhados... é um sistema carente de flexibilidade e pobre de espírito”.

Esse isolamento da aula permite que muitos professores preservem a sua intimidade sem as interferências exteriores e isso faz com que eles fiquem recolhidos na sua sala, sem ter a oportunidade de receber informações sobre o seu próprio valor e competência.

4.2.3- Uma profissão com riscos psicológicos

Esta é uma das características no qual Montero (2005) menciona ser uma confluência de todas as outras características anteriormente citadas, visto que na consciência dos professores o único progresso possível que tem é “acumular treinos, mudar de nível educativo ou abandonar o ensino, levam inevitavelmente a situações de mal-estar, sentimentos de marginalização, stress, esgotamento e a ansiedade”.

Abraham (1987), citado por Montero (2005: 126), menciona que a crise da identidade docente é caracterizada como fruto da tenção entre o “*eu real* (o que o professor é aqui e agora) e o *eu ideal* (o socialmente desejável), leva aos professores a reacções diferentes”, classificados por ele em quatro tipos:

- (i) Aceitação, os professores aceitam as mudanças do sistema educativo como uma necessidade inevitável das mudanças sociais e desenvolvem atitudes positivas para encontrar as respostas adequadas.
- (ii) Desenvolvimento de atitudes de inibição, como consequência da incapacidade de enfrentar a ansiedade provocada pelas mudanças.
- (iii) Adopção de sentimentos contraditórios com atitudes ambíguas, incapazes de encontrar modos de actuação prática, que resolvam os conflitos entre os ideais e a realidade.
- (iv) A vivência permanente do ensino com ansiedade e sentimento de culpabilização, ao entender que faltam recursos apropriados para realizar na prática o tipo de trabalho que gostariam de fazer ou que esperam fazer.

O que é necessário é uma formação dos professores com uma maior atenção ao conhecimento de si mesmo, de forma a fazer com que estes não unam os aspectos da vida pessoal com o profissional. Como postula Gómez (1998), citado por Montero (2005: 128), “a estimulação convicta do desenvolvimento profissional do docente é que há-de permitir tomar iniciativa neste período de crise e perplexidade”.

4.2.4- Feminização

Antigamente as mulheres colocavam a actividade profissional no segundo plano em relação a outras tarefas por diversas razões. Segundo Montero (2005), “a desvalorização de uma profissão por esta ter a presença de um número elevado de mulheres deve-se, ao facto de que noutros tempos e contextos, as profissões serem redutos masculinos”. As mulheres só podiam fazer parte de profissões consideradas de pouco prestígio, entre os quais estavam o ensino.

O mesmo autor salienta que, esta feminização deve-se ao facto do ensino ser considerado como uma actividade profissional ideal para as mulheres, não só devido à sua compatibilidade com os papéis exercidos na vida familiar, mas pela sua associação a qualidades

tradicionalmente consideradas femininas, tais como cuidar dos outros, afectividade, sensibilidade, intuição e receptividade. Estudos feitos mostram que no âmbito do ensino universitário há mais presença das mulheres em Faculdades de Humanidades e Ciências Sociais, sensivelmente maior do que em Escolas Técnicas, este dado relaciona-se com a sua presença como professoras em ambos os tipos de estabelecimentos.

Relativamente à qualidade da profissão docente como sendo feminizada Montero (2005:124) realça que, “quanto à qualidade de profissionalidade de professores e professoras, os poucos estudos existentes não parecem transmitir a ideia de que a qualidade das mulheres como profissionais seja inferior a dos varões”. A autora acrescenta, ainda, que para “corrigir os aspectos *negativos* derivados das circunstâncias de feminização da profissão docente, o recurso é reclamar a elevação do estatuto e prestígio do professorado de maneira tal que a profissão se torne mais atractiva para os varões”.

Como diz Montero (2005), “no futuro é esta característica que fará do ensino uma profissão valorizada, porque são as mulheres que irão fazer com que o ensino alcance o seu máximo nível de profissionalidade”.

Para além deste autor, outros destacam-se sobre as características dos docentes como é o caso de Dewey (1978) citado por Millin (2007), que diz que as características do professor estão muito ligadas à sua personalidade e ao seu carácter. Estas características são também individuais e dependem da situação em que o docente se encontra e da matéria. Isso faz com que novas características estejam presentes no perfil do professor, tais como:

- Ser mais pesquisador do que transmissor;
- Perder o medo de usar a tecnologia e a vergonha de errar enquanto se aprende;
- Preparar o indivíduo para lidar com a incerteza, complexidade na tomada da decisão;
- Ter a prática do quotidiano, a familiaridade e o prazer da intercomunicação;
- Desenvolver autonomia, cooperação e criticidade.

A seguir serão feita uma explicação de cada uma destas características exposta por Dewey (1978) citado por Millin (2007).

4.2.5- Ser mais pesquisador do que transmissor

Segundo Dewey (1978) citado pela autora anteriormente referida, considera-se que um verdadeiro professor é aquele que sabe ouvir, observar, reflectir e procurar algo sempre que necessário. Sabe como discutir conteúdos e actividades, propor situações problema e analisar erros. Adota como atitudes profissionais e instrumento do quotidiano o desenvolvimento da pesquisa para a reconstrução do conhecimento, utilizando ou não os instrumentos electrónicos. Um professor pesquisador é aquele que faz perguntas oportunas, formula hipóteses, sistematiza conteúdos, disponibiliza informações e avalia ao longo do processo. Portanto é através da pesquisa, da experimentação e da reflexão que o professor garante o movimento, o fluxo de energia da relação educador/educando, para que as transformações ocorram.

4.2.6- Perder o medo de usar tecnologias e a vergonha de errar enquanto se aprende

Dewey (1978) citado ainda por Millin (2007) salienta que, com as rápidas transformações na natureza do conhecimento e na maneira de usá-lo todo o profissional deve estar disposto a aprender, o que significa condições para reflectir, analisar e tomar consciência do que se sabe, dispor-se a mudar conceitos e conhecimentos que possui. O professor já não é mais aquele que ensina, mas que aprende permanentemente, numa relação professor/aluno. O importante é transformar o perfil do professor que tem sempre respostas prontas e certas para aquele que está sempre preocupado em buscar o conhecimento onde quer que se encontre, que questione o próprio saber e aprende com o aluno.

4.2.7- Preparar o indivíduo para lidar com a incerteza, com a complexidade na tomada de decisões

Educar para a sociedade actual é preparar o indivíduo para conviver num tempo onde as coisas se movimentam com muita rapidez, onde o conhecimento é renovado a cada dia que passa. Tudo é incerto e imprevisível. A respeito disso a autora salienta que, isto requer

capacidade de compreender o que ocorre ao seu redor, saber discriminar as informações mais relevantes, adquirir o prazer pelo crescimento contínuo, o que iremos falar mais adiante nos próximos pontos. Educar requer uma atitude de questionamento crítico, uma boa capacidade decisória, a percepção de diferentes alternativas, a existência de diversos caminhos para os objectivos propostos, além da compreensão de que cada indivíduo é quem decide e constrói o seu próprio caminho.

4.2.8- Ter a prática quotidiano, a familiaridade e o prazer da intercomunicação

No paradigma tradicional, o professor era considerado um comunicador que tenta ensinar ao seu aluno o que sabe. Dewey (1978) citado pela autora advoga que, os alunos eram seres passivos e que “nada sabem”, são ouvintes que tinham medo e evitava a comunicação com os seus educadores. Hoje a inteligência é colectiva, requer maior socialização e convivência em grupos, onde o aluno reconstrói e elabora em grupos trabalhos colaborativos. A intercomunicação se faz mesmo a distância o que mostra a importante papel que a comunicação desempenha no processo ensino/aprendizagem e na relação professor/aluno na sala de aula.

Portanto exige-se que o professor seja mais reflexivo e pesquisador, para poder enfrentar os imprevistos, as mudanças, as incertezas e saber viver e conviver, criando assim novas capacidades para criticar, questionar e aprender de forma mais significativa. E tudo isso requer uma pedagogia reflexiva, capaz de desenvolver a compreensão, o relacionamento interpessoal, a boa comunicação, o pensamento analítico e abstracto, a flexibilidade de raciocínio, o que permite a produção do saber e a formação mediante o desenvolvimento de um conhecimento mais elaborado, capaz de garantir um melhor desempenho profissional e uma participação mais activa no mundo.

4.2.9- Desenvolver autonomia, cooperação e criticidade

Segundo Millin (2007), o desenvolvimento destas habilidades nos novos ambientes de aprendizagem que se criam hoje em dia com base nos instrumentos informatizados, emerge um enfoque reflexivo na prática pedagógica colaborando assim para o desenvolvimento de pensadores autónomos, mas que, ao mesmo tempo, valorizam a cooperação, a parceria, o compartilhar entre os diferentes aprendizes, mediante o desenvolvimento de operações de

reciprocidade e complementaridade. Estes aspectos constituem o suporte fundamental de um novo espaço educativo caracterizado por um sujeito colectivo e uma inteligência colectiva, onde as soluções podem ser encontradas colectivamente, ajudando-se mutuamente.

A autora ainda continua dizendo que, o desenvolvimento da criticidade facilita a identificação da fonte da informação, a análise de sua validade e a possibilidade de comparação. Requer raciocínio, valores morais e tomada de consciência de seus próprios pensamentos, sentimentos e emoções.

Essa característica é bastante importante e fundamental para que os professores possam ser capazes de pensarem e realizarem as mudanças educacionais que estão sendo urgentemente requeridas. Torna o professor capaz de julgar, examinar, comparar e criar.

4.3- Função dos docentes/ docentes Educação Especial

É imprescindível que todas as escolas apostem na formação dos seus docentes de acordo com os objectivos por elas traçados. No caso da inserção no seu seio de alunos com Necessidades Educativas Especiais, esta formação torna-se praticamente obrigatória com o fim de proporcionar a estes alunos uma educação adequada, onde possam desenvolver as suas capacidades de forma colaborativa e participativa. Portanto todo o corpo docente necessita de uma formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para dar resposta e que funções desempenham face a essas novas exigências.

No entanto no desempenho das suas funções, não basta a formação científica que adquiriu no ensino superior, na área de sua especialidade. Também lhes é exigida, como não poderia deixar de ser, formação pedagógica e didáctica, tendo como princípio fundamental a formação inicial, contínua e especializada, conforme menciona Correia (2003) o que iremos retratar mais adiante nos próximos pontos.

Relativamente à **formação inicial**, Correia (2003) postula que, esta confere qualificações profissionais para a docência e tem como objectivo a formação pessoal, social e cultural, a formação científica na especialidade e no domínio da pedagogia e da didáctica, o

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de investigação e inovação pedagógica. Ajuda no desenvolvimento de competências no exercício da prática pedagógica.

Quanto á **formação contínua**, o mesmo autor salienta que, esta é uma formação que visa promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional e da inovação educacional, adquirindo assim novas competências, como a especialização nos diferentes domínios que o sistema educativo prevê. Ajuda ainda os docentes a desenvolver a auto-aprendizagem.

No que respeita à **formação especializada**, o mesmo autor acrescenta que, o importante é que possa ter uma política que tenha por base o binómio saberes-experiências-compêtncias vs formação de qualidade. Pese embora a importância desta formação para que o sistema educativo possa responder às necessidades dos seus alunos principalmente às necessidades dos alunos com NEE.

Um bom professor e um professor capacitado deve saber, conforme menciona Correia (2003):

4.3.1- Modificar, ou seja adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem do aluno com NEE

Segundo Correia (2003), não é possível dar resposta a complexidade e diversidade das necessidades específicas dos alunos sem que as escolas interiorizem bem o modelo e o processo que permita responder com eficácia às necessidades específicas dos alunos, é necessário que sejam dotados com outros recursos, meios materiais e didácticos, os professores a organização escolar e a adequação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinam ou acolhem.

Contudo, as respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum e das necessidades educativas específicas dos alunos, realizando assim de seguida os ajustamentos ou adaptações dos recursos e dos serviços que se revelam necessários.

4.3.2- Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessita para ter sucesso na sala de aula e fora dela

Segundo Correia (2003), as ajudas se efectiva dependendo do problema que o aluno apresente, poder-se-á considerar um número de estratégias que podem ajudar na construção de respostas educativas eficazes. As intervenções eficazes derivam de um conjunto de observações e avaliações que devem ser feitas em colaboração, visando, o cruzamento e a discussão dos dados obtidos, ou seja, o processo que leva a elaboração de programas educativos individualizados, construídos a partir de um conjunto de estratégias bem definidas de acordo com a capacidade dos alunos.

Este trabalho deve ser feito em equipa que, em cada uma das suas áreas de especialidade, efectua uma recolha de dados através do uso de técnicas e instrumentos específicos.

4.3.3- Alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu

Neste ponto Correia (1999) prediz que, numa escola em que reine a filosofia inclusiva, o papel dos professores é fundamental na avaliação do próprio aluno, uma vez que irá reunir-se no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que façam com que os alunos venham experimentar o sucesso. Torna-se assim visível a necessidade de se estabelecerem programas educativos que assentem na observação cuidada e correcta das potencialidades e limitações do aluno, tendo portanto em conta as suas preferências, interesses, capacidades e necessidades.

Assim sendo a avaliação deve ser tida como um processo contínuo, cujo enfoque deve ser dado ao papel do aluno não só como estudante, mas também como futuro trabalhador, membro de família e cidadão preparado para desempenhar com sucesso autonomia e dependência, na comunidade onde se vier a inserir.

4.3.4- Proporcionar aprendizagem em cooperação (ensino em cooperação)

A aprendizagem em cooperação é considerada uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de alunos aprendem em conjunto, realizando uma série de actividades em conjunto. Relativamente ao trabalho dos professores. A esse respeito Johnson e Johnson (1999) citado

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

por Correia (2003), refere que quando o professor planifica a aprendizagem em cooperação deve ter em atenção quatro parâmetros básicos:

- (i) Todos os elementos do grupo devem atingir o objectivo comum, ou seja todos os alunos devem assumir, em conjunto, tanto o processo de resolução de cada tarefa como os resultados que atingiram.
- (ii) Os elementos do grupo devem ser responsabilizados individualmente, ou seja eles tem de possuir aptidões necessárias para complementar a tarefa.
- (iii) A aprendizagem em cooperação apela a princípio de colaboração. Estes princípios devem realçar o apoio que os alunos dão uns aos outros.
- (iv) O professor deve pedir ao grupo que auto-avalie o trabalho que desenvolveu. Tal implica uma reflexão sobre o trabalho efectuado em grupo e sobre o que deve ser feito para que no futuro o grupo seja ainda mais eficaz.

4.3.5- Efectuar trabalho de consultoria (a pais, outros profissionais de educação)

A esse ponto Correia (2003) salienta que, se deve apoiar os órgãos de direcção executiva e de coordenação pedagógica da escola e os outros professores na concepção de projectos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos. Assessorar ainda e apoiar os centros de formação das associações no planeamento e execução de programas de formação.

4.3.6- Os professores de Educação Especial tem a função de apoiar a formação contínua de professores de ensino regular

Segundo Correia (2003), os professores de EE devem cooperar na formação de professores especializados e de órgãos de administração e gestão da escola. Apoiar ainda os professores na sala de aula em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogenias em processo de educação inclusiva, numa escola para todos. Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento dos projectos educativos das escolas.

Ainda, para se preparar convenientemente para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, planificado e seleccionado de acordo

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios com a filosofia comum definida pela escola. Essa formação deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.

Depois de traçado algumas funções dos professores principalmente de professores de educação especial, este altera o papel de todos os profissionais da educação, passando a ter um papel muito mais activo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que devem desenvolver não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e a inclusão.

4.4- Breve reflexão do capítulo

Neste capítulo tivemos a preocupação de referirmos sobre a profissão docente suas características, bem como as suas funções. E pelo que acabamos de apresentar, podemos ver que uma educação de qualidade só é possível com a ajuda de profissionais qualificados e com competência necessária para poder desencadear a aprendizagem nos seus mais diversos sectores.

Como sabemos a sociedade hoje em dia e as escolas em particular exigem cada vez mais um corpo docente qualificado, tanto nos planos científicos e tecnológicos como nos planos culturais e pedagógico. E isso torna-se possível através de uma qualificação adequada, onde o professor será capaz e terá condições de desempenhar com eficácia as suas funções.

Permitiu constatar que a formação docente é um processo que se estenderá durante todo o percurso profissional, onde sobressai três grandes componentes desta formação: a formação inicial, contínua e especializada. No entanto nenhum destes componentes actua separadamente, a sua articulação com as restantes é inevitável.

Isto permitiu perceber que os professores como profissionais e pessoas, precisam ter um auto-conhecimento de si próprios, de forma a poderem fazer uma análise crítica de suas capacidades, que constitui a essência do seu saber-ser e saber-fazer. Precisam relacionar-se com os outros, para que em conjunto possam resolver o eventual constrangimento que possam surgir no processo educativo, proporcionando assim uma educação de qualidade onde evidentemente todos possam sentir-se incluídos.

Também foram ressaltados neste capítulo um conjunto de características que são inerentes à profissão docente bem como algumas que os docentes têm que adquirir para que possam

desenvolver o seu trabalho com mais dinamismo e eficácia, como aquelas que foram mencionadas por Dewey (1978) citado por Millin (2007).

Enfim ser professor implica em capacitar-se na utilização de ferramentas que lhes permitem trabalhar com as diversidades na sala de aula, estar atento às novidades, executar atividades burocráticas, ser diplomático o suficiente para mostrar-se apresentar-se frente aos pais e encarregados de educação e a direção, e ainda tem que apresentar uma postura frente aos alunos para garantir a disciplina na sala de aula e fora dela bem como ser amigo do aluno para que possam ter uma conversa franca discutindo assim de forma profissional os assuntos relacionados com a matéria para que posteriormente possa ser um bom avaliador.

Capítulo 5 – A percepção de professores e alunos relativamente às condições da UniPiaget para a implementação da vertente Educação Especial

5.1- Contextualização

Como todos sabemos, é facultada às Universidades a responsabilidade de capacitar o indivíduo para o exercício de uma profissão que futuramente poderá contribuir no desenvolvimento do país. E para que isso seja possível e necessário que se tenham condições favoráveis para o desenvolvimento das competências necessárias para o mercado de trabalho. Posto isso procurámos saber quais as potencialidades e limitações da UniPiaget no que respeita à criação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso de CED.

Sendo assim, antes disso, procurámos fazer uma breve caracterização da UniPiaget, em termos de espaço físico, corpo docente e discentes, bem como os seus serviços.

5.2- Breve Caracterização da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

A Universidade Jean Piaget de Cabo Verde é um estabelecimento de ensino superior privado, criado pelo Instituto Piaget e fica situado no campus Universitário da Praia sito em Palmarejo Grande. Segundo os Estatutos da Universidade esta instituição tem como missão contribuir para a formação dos recursos humanos em Cabo Verde, bem como para o desenvolvimento de competências locais imprescindíveis para o desenvolvimento do país.

É uma instituição de ensino superior reconhecido pelo decreto-lei n.º 12/2001 e que começou as suas actividades na cidade da Praia no dia 7 de Maio de 2001. Nessa altura começou com o curso de Sociologia com um total de 56 alunos. Em Outubro do mesmo ano, contava com 505 matrículas, ministrados em 7 cursos diferentes: Ciências da Educação, Economia e Gestão, Engenharia de Sistemas e Informática, Informática de Gestão, Gestão de Hotelaria e Turismo, Psicologia e Sociologia todos bi- e tri- anuais e de cinco anos.

A Universidade está instalada no campus Universitário e conta neste momento com dois edifícios (A e B), um conjunto de residências e instalações técnicas. De acordo com a informação obtida pelo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamentos) da UniPiaget, actualmente (ano lectivo 2009-2010) a Universidade acolhe cerca de 1510 alunos afectos aos 16 cursos. O número de docentes ronda os 175, repartidos por vários regimes de contratação e graus académicos.

A UniPiaget constitui-se como uma estrutura académica e administrativa. Ela está sujeita a um governo que reúne as responsabilidades que decorrem dos estatutos de cada instância. Os órgãos de governo são constituídos por órgãos individuais e colegiais.

Quanto aos órgãos individuais a Universidade conta com um Administrador Geral, o Mestre Luís Filipe Tavares, e um Reitor o Prof. Doutor Jorge Sousa Brito. No que tange aos órgãos colegiais a Universidade tem um conselho consultivo presidido, pelo Administrador Geral e o conselho geral, presidido pelo Reitor, conta com um conselho científico, conselho pedagógico e o conselho de disciplina.

A estrutura administrativa e técnica é constituída por um conjunto de serviços que dão suporte às necessidades funcionais e operacionais da Universidade, designadamente as seguintes:

Serviços de Documentação – SD, Exercem funções nos domínios da aquisição de obras e publicações de carácter pedagógico, científico e cultural; da recolha, tratamento e difusão de documentação e informação.

Serviços Administrativos e Auxiliares - SAA, asseguram o suporte administrativo ao funcionamento normal da Universidade, nas suas vertentes académica e de prestação de

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios
serviços auxiliares.

Serviços Financeiros e Sociais – SFS, são responsáveis pela gestão financeira e patrimonial da Universidade, disponibilizam serviços de carácter social, nomeadamente os prestados pelo refeitório e (cantina e bar) e pela papelaria. A gestão das residências para docentes, visitantes e estudantes é assegurado pelos SFS.

Secretariado Executivo – SE, presta serviços de assessoria e secretariado à Administração, Reitoria e Órgãos colegiais.

Gabinete de Formação Permanente – GFP, É um espaço promotor de acções de capacitação profissional em domínios considerados úteis para o desenvolvimento sustentado do país.

Gabinete de Comunicação e Imagem – GCI, tem como missão promover a comunicação interna e externa, divulgar a Universidade e suas actividades, enquadrar, promover e acompanhar o relacionamento institucional da Universidade com os órgãos de comunicação sociais nacionais e estrangeiras.

Departamento de Intercambio e Formação Avançada – DIFFA, tem como missão promover a investigação científica e a formação pós-graduada.

Divisão Tecnológica – DT, É a unidade organizacional que assegura o funcionamento e a gestão de toda a infra-estrutura das tecnologias de informação e comunicação existente na Universidade.

Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP), importa referir, que se trata de um dos gabinetes que tem por missão auxiliar a Administração e a Reitoria no planeamento e organização dos recursos técnicos e humanos disponíveis para o adequado funcionamentos dos serviços e dos cursos de graduação, incluindo a preparação dos horários, a organização das avaliações finais e de recurso, a produção de indicadores de gestão e a avaliação do desempenho do corpo docente. É também da responsabilidade do GEP o desenvolvimento de estudos específicos que facilitem a tomada de decisões por parte dos órgãos de governo.

Todas as informações que acabamos de apresentar acerca da caracterização da UniPiaget foram acedidas no site da Universidade (<http://www.unipiaget.cv/>).

5.3- A Implementação da Educação Especial na UniPiaget, segundo a Perspectiva dos Docentes

5.2.1- Breve Caracterização dos Docentes Inqueridos

No ano lectivo 2009/2010, a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde contou com 175 professores repartidos por vários regimes de contratação. Deste universo, procurámos tomar para a nossa amostra apenas os professores que trabalham a tempo inteiro, estes que constituem um total de 85 docentes. A amostra ficou constituída por 70 professores, extraídos a partir da aplicação da fórmula de definição de amostras em populações finitas, isto é, nos termos que passamos a ilustrar.

$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + \sigma^2 p \cdot q}$	<p>onde:</p> <p>n = Tamanho da amostra.</p> <p>σ^2 = Nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão.</p> <p>p = Percentagem com a qual o fenómeno se verifica.</p> <p>q = Percentagem complementar (100-p).</p> <p>N = Tamanho da população.</p> <p>e^2 = Erro máximo permitido.</p>
---	---

Figura 1 – Como calcular amostras em populações finitas

Figuras 1 - Como calcular amostras em populações finitas

De referirmos, igualmente, a preferência pelos docentes a tempo inteiro prende-se com o facto de entendermos que esses docentes, pela convivência diária, estariam mais aptos para responder com objectividade às questões relacionadas com o contexto da UniPiaget.

Destes professores inqueridos, 26 (37,1%) são do género feminino e 44 (62,9%) do género masculino, conforme a tabela 1 seguinte. Estes dados evidenciam que a maioria dos professores inqueridos são do género masculino (62,9%)

Género			
Feminino		Masculino	
V.A	%	V.A	%
26	37.10%	44	62.90%

Tabela 1 – Género dos docentes inqueridos

Observando ainda para a tabela 2 que se segue, podemos constatar que a idade dos professores varia entre menos que 27 anos e mais que 32, onde podemos ver que a maioria dos docentes inqueridos tem mais que 32 anos (48,4%).

Idade					
Menos que 27		27 a 32		Mais que 32	
V.A	%	V.A	%	V.A	%
13	21.0%	19	30.6%	30	48.4%

Tabela 2 - Idade dos docentes inqueridos

Já a tabela 3 que se segue, espelha que a formação académica dos docentes inqueridos na nossa amostra varia entre o bacharelato (com nenhum caso), licenciatura com 26 casos (37.1%), mestrado com maior número de casos 38, isto é, com (54,3%) e doutoramento com 6 casos (8,6%). Esses resultados nos leva a perceber que a Universidade tem apostado muito nos seus quadros, e isso contribui para que possamos ter uma formação de qualidade com profissionais qualificados e com experiências.

Grau académico							
Bacharel		Licenciatura		Mestrado		Doutoramento	
V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%
0	0.0%	26	37.1%	38	54.3%	6	8.6%

Tabela 3 - Grau académico dos docentes

No que toca ao exercício da docência no ensino superior, segundo a tabela 4 que se segue, uma grande parte dos docentes 26, trabalham mais de 5 anos no ensino superior (37,1%) e também 25 dos docentes de 1 a 2 anos de serviço no ensino superior (35,7%), os outros restantes 19 (27.1%) tem 3 a 5 anos de serviço como docente no ensino superior.

Isto significa que, uma grande parte dos docentes inqueridos tem uma larga experiência como docente no ensino superior mas também que uma outra parte tem pouca experiência na docência no ensino superior, mas isto não quer dizer que não tem experiência e nem capacidade para trabalharem como docentes no ensino superior.

Anos de serviço como docente no ensino superior					
1 a 2 ano		3 a 5 ano		Mais de 5 anos	
V.A	%	V.A	%	V.A	%
25	35.7%	19	27.1%	26	37.1%

Tabela 4 - Anos de serviço como docente no ensino superior

De acordo com o gráfico 1 a seguir, a maioria dos docentes inqueridos trabalha na Universidade a tempo inteiro (54,3%) e isso nos faz crer que a Universidade tem apostado muito no seu pessoal docente.

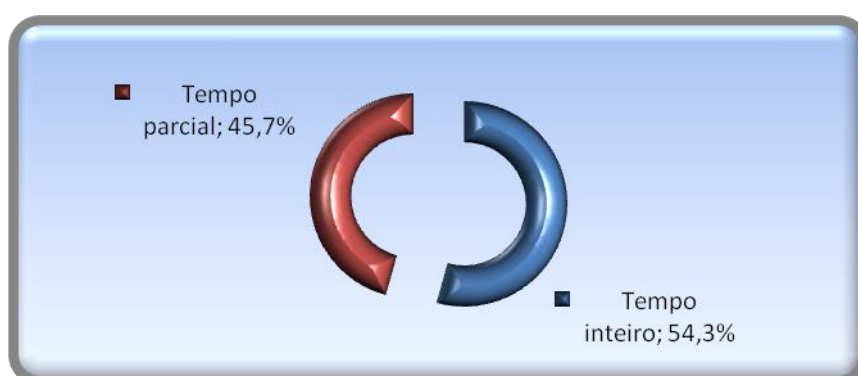


Gráfico 1 - Vínculo dos docentes inqueridos na universidade

Terminada a parte na qual incidimos sobre as análises dos dados de carácter mais geral, de seguida, vamos concentrar naqueles que dizem respeito à formação de base e em exercício dos professores inqueridos na nossa amostra.

5.2.2- Análise dos dados da formação de base e em exercício

Para percebermos melhor o conhecimento que os docentes têm em determinadas áreas que certamente ajudarão para elevar a excelência na educação e consequentemente o aumento da aprendizagem e participação dos alunos na sala de aula, questionamos aos docentes se esses

conjuntos de áreas que a seguir serão apresentados na tabela 5 em baixo fizeram parte das suas formações de base.

Áreas de Formação	Sim		Não	
	%	V.A	%	V.A
Teoria de comportamento	42.2%	27	57.8%	37
Processamento da informação	50.0%	32	50.0%	32
Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	35.9%	23	64.1%	41
Psicologia diferencial	26.6%	17	73.4%	47
Educação especial/inclusiva	23.4%	15	76.6%	48
Teoria da aprendizagem	59.4%	38	40.6%	26
Avaliação	42.2%	27	57.8%	36
Metodologia da investigação científica	57.8%	37	42.2%	26
Psicopedagogia da leitura, escrita e calculo	6.2%	4	93.8%	59
Planificação individualizada ou para grupos	21.9%	14	78.1%	50
Desenvolvimento de currículos	14.1%	9	85.9%	55
Problemas sociais da juventude	23.4%	15	76.6%	49

Tabela 5 - Áreas de formação

Como podemos perceber a maioria dos docentes tiveram na sua formação de base questões que se enquadram na área de Teoria de Aprendizagem, Metodologia de Investigação Científica, Processamento de Informação, Avaliação e Teoria de Comportamento. De uma forma geral podemos ver que esses docentes tem uma vasta qualificação em diferentes áreas o que faz com que se tenham uma maior capacitação para lidar com os mais diversos alunos na sala de aula.

Os docentes, ao serem questionados se durante o exercício da sua profissão participaram em acções de actualização pedagógica, levaram-nos a constatar, como podemos ver na tabela 6 que se segue, que a maioria dos docentes está revestida desta actualização o que contribui muito na criação de estratégias pedagógicas que facilita no atendimento á diferença, dando assim uma maior ênfase na participação na sala de aula por forma a que todos possam trabalhar num ambiente mais favorável e propicio para a desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Depôs de formação de base, participou em acções de actualização pedagógica			
Sim		Não	
V.A	%	V.A	%
51	77.3%	15	22.7%

Tabela 6 - Acções de actualização pedagógica

Ainda procuramos saber se nas acções de actualização pedagógica foram abordadas estratégias de ensino para pessoas portadoras de diversas deficiências o que iremos conferir no table 7 em baixo.

Estratégia de ensino para pessoas de ou com:	Sim		Não	
	V.A	%	V.A	%
Deficiência auditiva	11	25.6%	32	74.4%
Deficiência Mental	8	18.6%	35	81.4%
Multideficiência	14	32.6%	29	67.4%
Deficiência Visual	10	23.3%	33	76.7%
Deficiência motora	11	25.6%	32	74.4%
Deficiência de comunicação	7	16.3%	36	83.7%
Deficiência emocional/problemas comportamento	11	25.6%	32	74.4%
Dificuldades de Aprendizagem	26	60.5%	17	39.5%

Tabela 7 - Tipos de deficiência

Como podemos ver na tabela a maioria dos docentes inqueridos apontaram ter abordado questões relacionadas com a deficiência com uma maior expressividade nas questões relacionadas com a dificuldade de aprendizagem com 60,5% e também a Multidificiência com 32,6%. De uma forma geral esses docentes se mostram revestidas de competências para trabalharem com a deficiência e com a diferença de um modo geral.

5.2.3- Indicadores da Inclusão/Perspectiva dos Docentes sobre a Criação de *Culturas Inclusivas*

Segundo Booth e Ainscow (2000), a inclusão depende de três dimensões inter-relacionadas, nos quais estão: a construção de uma *cultura inclusiva*, de uma *política inclusiva* e de *práticas inclusivas*.

A dimensão da *cultura inclusiva* é a possibilidade da criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante na qual cada sujeito é valorizado. Esses valores devem ser compartilhados por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, membros do conselho escolar, professores funcionários e administradores/gestores). Uma comunidade acolhedora é a base para a convivência de respeito e valorização das diferenças, implica no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos.

Os gráficos que serão apresentados a seguir se referem a um conjunto de questões relacionadas com a criação de culturas inclusivas na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, tendo como propósito auxiliar-nos na compreensão da realidade implementada pela UniPiaget em relação a essa questão.

Se analisamos o gráfico 2 a seguir, podemos perceber que a maioria dos professores inqueridos no nosso estudo concorda até certo ponto que se sentem bem-vindos a Universidade com uma percentagem de 42,6%, ainda se nota que uma grande fatia concordam inteiramente com esta questão com uma percentagem de 35,3% e isto mostra que os docentes estão sendo bem acolhidos pela Universidade e se sentem bem integrados fazendo assim parte activa desta população.

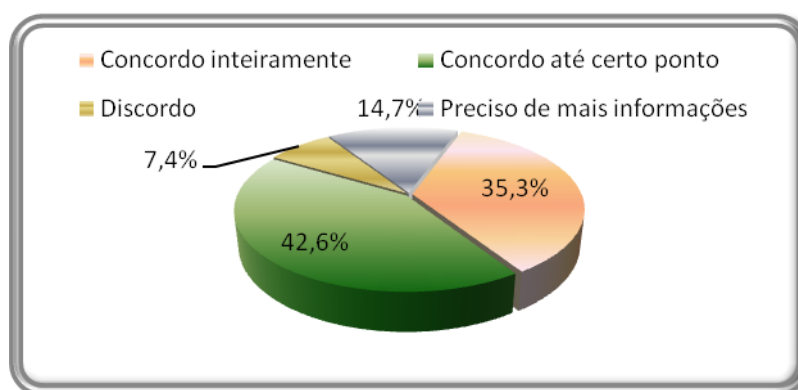


Gráfico 2 - Todos se sentem bem-vindos a Universidade

Relativamente a esta questão podemos concluir que praticamente todos se sentem bem-vindos a Universidade, uma vez que a maioria dos professores optaram por escolher as opções de concorda inteiramente e concorda até certo ponto e isso demonstra que a Universidade pratica

uma cultura inclusiva, o que contribui para que estes docentes passem esta cultura para os seus discentes e as outras partes intervenientes nesta comunidade educativa.

A seguir iremos apresentar um outro item do nosso questionário para podermos ver até que ponto o ensino está a contribuir para que todos os alunos se possam sentir integrados e incluídos fazendo assim parte do sistema de ensino onde estão inseridos. Foi feita essa questão aos professores, visto que, eles trabalham com os programas já elaborados e de imediato poderão saber de acordo com os seus corpos discentes se o ensino está ou não planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos.

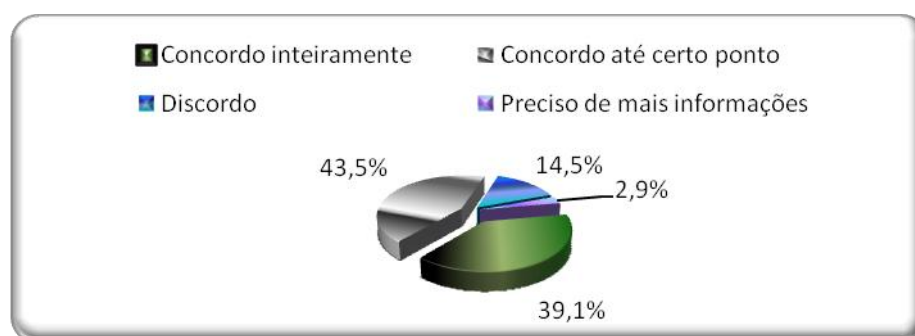


Gráfico 3 - O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos

Como se pode ver na questão apresentada no gráfico 3, podemos perceber que a maior parte dos docentes (43,5%) concordam até certo ponto que o ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos alunos e ainda (39,1%) dos docentes concordam inteiramente com esta questão, o que nos faz entender que todos os alunos são reconhecidos como sujeitos de aprendizagem e quando se trabalha apostando nas potencialidades de cada aluno a educação se torna de qualidade.

Falando ainda de culturas inclusivas, o gráfico que se segue irá mostrar como é que os alunos se interagem uns com os outros, se estes estão preparados para trabalharem com os seus pares e motivados nas suas próprias aprendizagens. Quanto a esta questão se repararmos no gráfico 4 podemos ver que uma grande percentagem dos professores inqueridos (54,4%) concorda até certo ponto que os alunos mostram pouco interesses em ajudarem-se mutuamente, o que mostra que na perspectiva dos professores á uma fraca interacção entre os alunos na

Universidade e que muitos se mostram pouco implicados no processo de ensino aprendizagem e no trabalho de equipa.

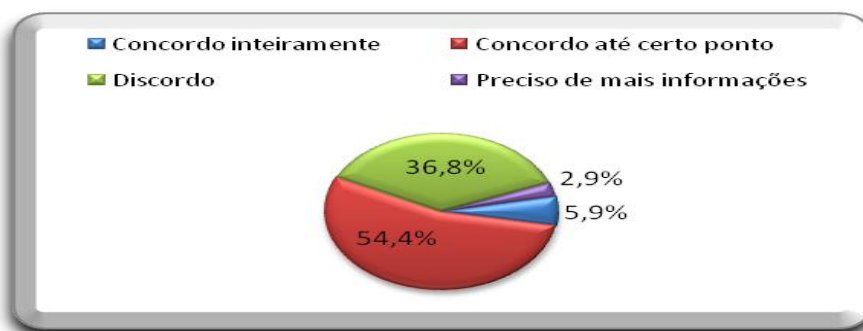


Gráfico 4 - Os alunos mostram pouco interesse em ajudarem-se mutuamente

Ainda analisando o mesmo gráfico podemos perceber que um numero considerável de professores (36,8%) discordam com essa questão, achando sim que muitos alunos se interessam com os seus colegas interagindo e ajudando-se uns aos outros.

Portanto o que é preciso e fazer com que as actividades sejam mais desenvolvidas em grupos criando assim interesses por parte dos alunos em trabalhar em pares e fazer com que estes se tornem mais envolvidos e activados nas suas aprendizagem.

Pegando ainda no item *culturas inclusivas*, o gráfico que se segue irá nos fornecer informações que mostram se os profissionais da Universidade colaboram entre si praticando assim uma cultura inclusiva.

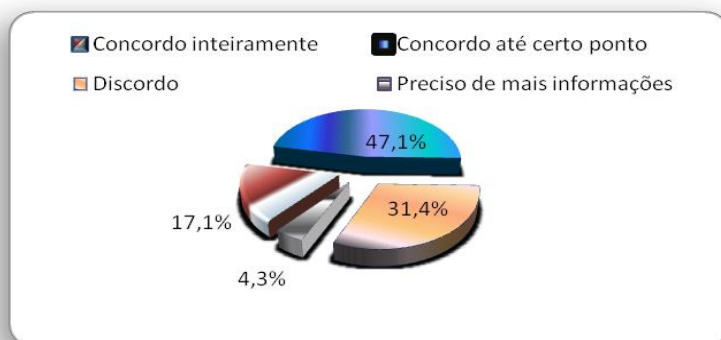


Gráfico 5 - Os profissionais pouco colaboram entre si

Como podemos observar a maioria dos docentes (47,1%) concordam até certo ponto que os profissionais pouco colaboram entre si e 31.4% discordam com esta questão o que mostra que estes precisam trabalhar mais para manter um bom relacionamento interpessoal criando assim clima de companheirismo e trabalho de equipa. Analisando ainda o gráfico podemos perceber que uma grande parte dos docentes 17.1% responderam que concordam inteiramente que os profissionais pouco colaboram entre si e isso faz com que se cria um clima de inimizade entre eles tornando um trabalho menos produtivo.

O que é necessário é pensar que o trabalho em equipa é mais produtivo e o resultado será alcançado com mais êxito. Os profissionais da universidade precisam de se relacionarem mais com os seus colegas, dando assim apoio aos que necessitam para que possam trabalhar em grupo, pois o trabalho de grupo é muito importante para qualquer organização.

Realçando ainda sobre a cultura inclusiva, a seguir iremos analisar um gráfico que mostra se as actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.

Como podemos perceber no gráfico 6 em baixo, a maioria dos professores inqueridos concordam que as actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença. Se repararmos nos itens concordam inteiramente e concordam até certo ponto podemos ver que os dois levam a mesma percentagem em termos de escolha (34,3%).

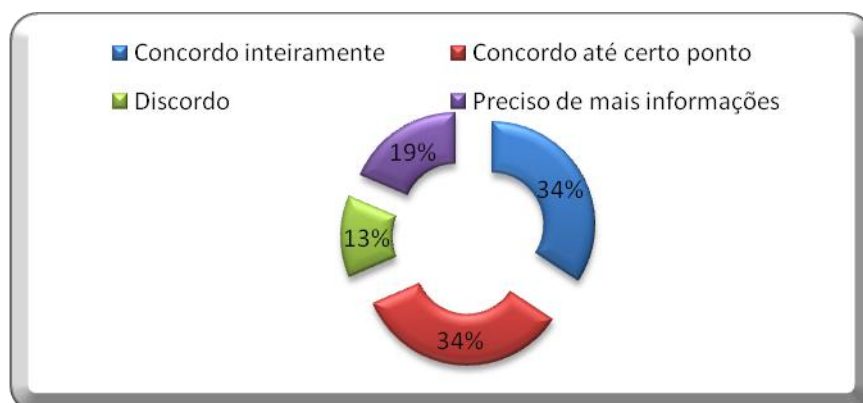


Gráfico 6 - As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença

Portanto, podemos dizer que estão sendo adoptados uma abordagem educacional na qual os alunos são encorajados a trabalhar em conjunto no desenvolvimento e construção do conhecimento, promovendo a sua participação dinâmica nas actividades e na definição dos objectivos comuns do grupo.

Posto isso, iremos ver de seguida se as barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas de modo a que todos os alunos possam ter acesso ao sistema de ensino, neste caso á Universidade.

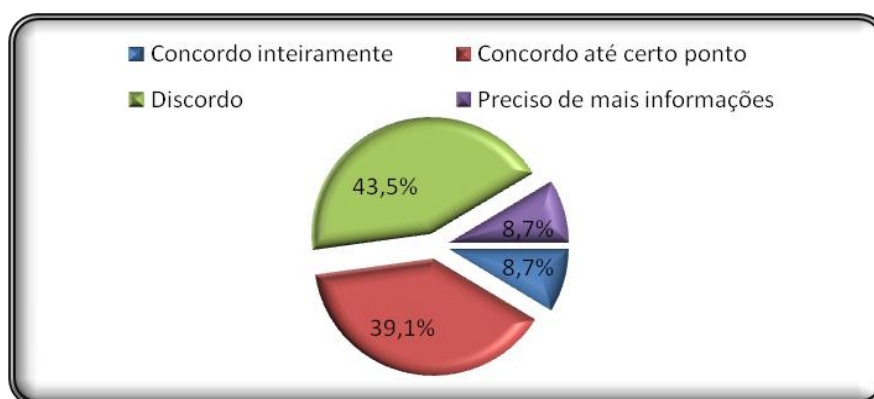


Gráfico 7 - As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas

Como podemos ver no gráfico 7 acima a maior parte dos professores (43,5%) discordam com a afirmação e 39,1% dos docentes concordam até certo ponto que as barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas, o que nos faz pensar que é necessário trabalhar mais para poder proporcionar aos alunos um ambiente mais adequado, condições suficientes para o estudo e sempre apoio para os que mais necessitam. O que se propõe é apoiar acções afirmativas que promova oportunidades de acesso à educação de qualidade, incluindo todos os grupos da sociedade numa proposta de educação inclusiva.

No gráfico a seguir podemos ver qual é a opinião dos professores relativamente á questão colocada se existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.

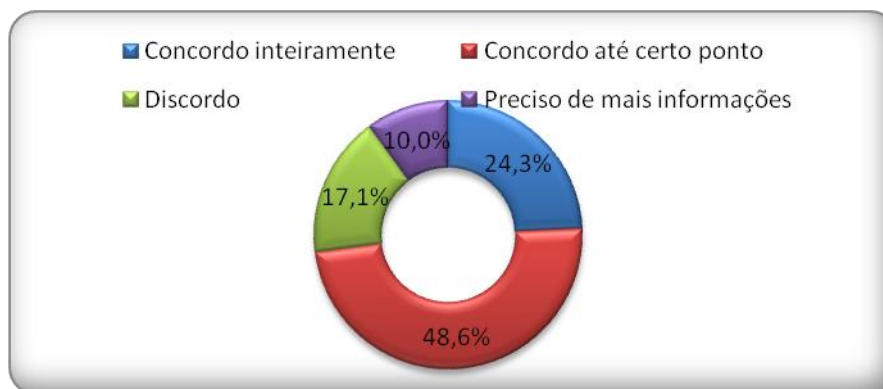


Gráfico 8 - Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos

Como podemos ver a maioria dos docentes inqueridos (48,6%), concordam até certo ponto com a questão e (24%) desses docentes concordam inteiramente com a questão, dando assim a entender que os professores estão trabalhando para que os alunos possam se sentir integrados na sua própria aprendizagem. Como sabemos professores que tem uma visão positiva dos alunos tendem a estimular o lado bom desses e a obter melhores resultados. Portanto se os docentes tiveram poucas expectativas com relação aos seus alunos, eles podem ter certa dificuldade em atingir seus objectivos.

Nesta sequência iremos ver de acordo com a opinião dos docentes se estes encontram preparados para trabalharem com a diferença.

E pelo que possamos ver no gráfico 9 em baixo, (44,3%) dos professores responderem ter concordado até certo ponto que se encontram preparados para trabalharem com a diferença, e uma grande percentagem desses docentes inqueridos (35,7%) discordam com a afirmação, o que nos faz pensar que os docentes devem reconhecer a diversidade/diferença como parte inseparável da identidade educativa, investindo assim na aprendizagem de cada um permitindo a coexistência em igualdade dos deferentes, promovendo atitudes de compreensão, respeito, tolerância na sala de aula, pois ser deferente não deve ser entendido como justificativa para tratamento desigual.

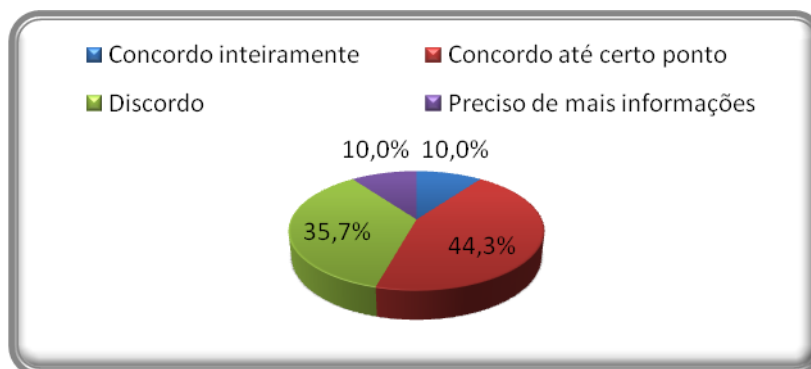


Gráfico 9 - Os professores encontram-se capacitados para trabalharem com a diferença

O que é preciso é ter uma equipa técnica na escola que auxiliem os professores, investindo na diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professores e alunos. Avaliar de forma contínua e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunidade, criatividade a cooperação e participação.

No gráfico a seguir iremos ver se todos os alunos são valorizados de igual forma, entendendo melhor se os docentes encontram-se ou não preparados para trabalharem com a diferença.

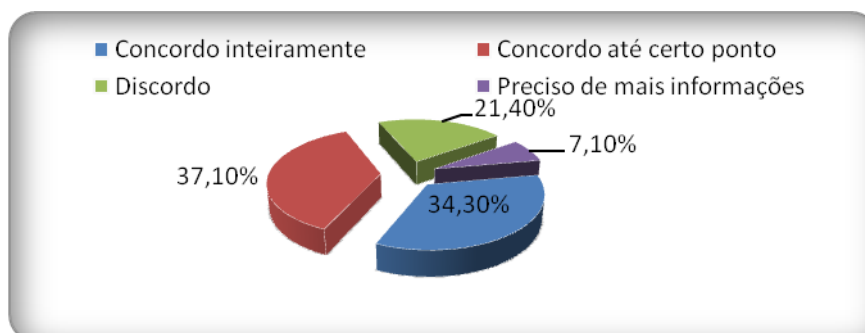


Gráfico 10 - Todos os alunos são valorizados de igual forma

E como podemos observar a maioria dos professores concordam até certo ponto (37,10%) e concordam inteiramente (34,30%) que todos os alunos são tratados de igual forma, o que mostra que os docentes estão sim preparados para trabalharem com a diferença uma vez que todos são vistos como sujeitos activos da aprendizagem.

5.2.4- Indicadores da Inclusão/Perspectiva dos Docentes sobre a Implementação de Políticas Inclusivas

Segundo Booth e Ainscow (2000), a dimensão *políticas inclusiva* assegura que a inclusão seja o centro do desenvolvimento da escola, fomentando todas as acções e as políticas para que melhore a aprendizagem e a participação de todo o alunado. Nesta perspectiva, é importante a implementação de todas as formas de apoio, em uma rede de actividades que melhorem e ampliem a capacidade da escola em responder adequadamente à diversidade de seus alunos. Esses apoios devem ser planejados em função de contemplar a perspectiva do desenvolvimento dos alunos e não apenas as exigências administrativo-burocráticas dos sistemas de ensino, de forma a traduzir-se em mudanças nas condições objectivas, físicas, estruturais e pedagógicas da escola.

Quando questionados aos professores a opinarem sobre as *Políticas Inclusivas* na UniPiaget, relativamente á questão que se encontra no gráfico 11 a seguir, estes deram um parecer desfavorável pois a escolha dos que concordam inteiramente (10,3%) e dos que concordam até certo ponto (27,9%) é inferior ao item discordo.

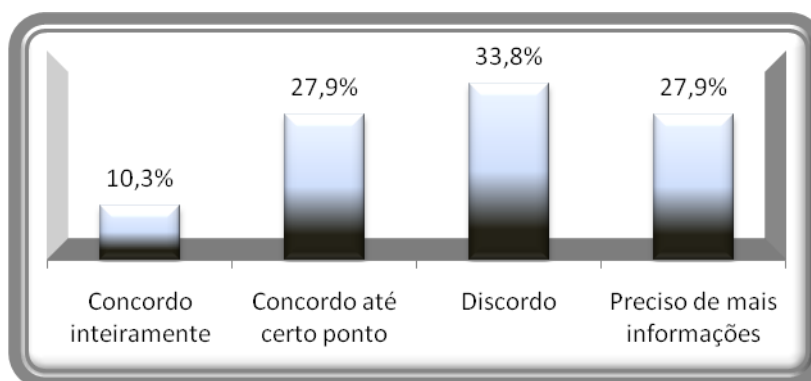


Gráfico 11 - Na contratação e promoção dos profissionais não há transparência

Isso mostra que a Universidade tem adoptado políticas de inclusão e consequentemente tem reconhecido as potencialidades e capacidades de cada profissional sabendo assim fazer um trabalho com transparência e reconhecendo a competência de cada um dos seus profissionais. Se repararmos ainda neste mesmo gráfico podemos ver o mesmo número de docentes escolheram a opção concordam até certo ponto e precisam de mais informações com (27.9%),

o que nos leva a entender que a Universidade precisa estar mais atenta sobre este indicador para que não haja nível de dúvidas e falta de informações perante os seus profissionais.

Mas quando questionados se os novos profissionais recebem ajudas para se adaptarem ao contexto estes mostraram satisfeitos, pelo que a maioria encolheram a opção concordam até certo ponto (40,6%). Isso mostra que a Universidade tem adoptado medidas acolhimento dos novos profissionais para que estes possam se sentir integrados fazendo assim parte da comunidade educativa e das práticas que ali se prevalecem.

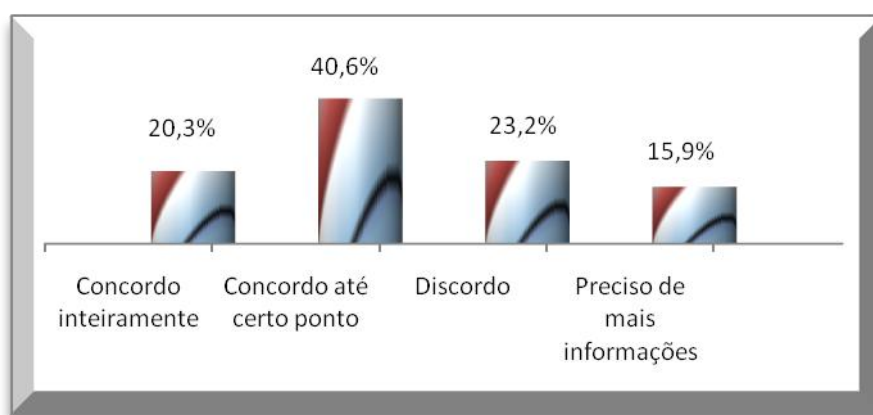


Gráfico 12 - Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem ao contexto

Quando isto acontece numa organização educativa como é o caso da UniPiaget, faz com que os profissionais se sintam mais encorajados a realizarem as suas tarefas de forma mais activa e participativa.

Relativamente a um outro indicador de *Políticas Inclusivas*, no que tange a acessibilidade em termos de espaços físicos. Podemos constatar que a maioria dos professores (36,7%) inqueridos concordam até certo ponto que a Universidade não tem tornado o seu espaço físico acessível a todos, e entretanto um número considerável de professores discordam (32,5%) com esta questão, o que mostra que a Universidade tem trabalhado para melhor o seu espaço mas que é preciso fazer mais.

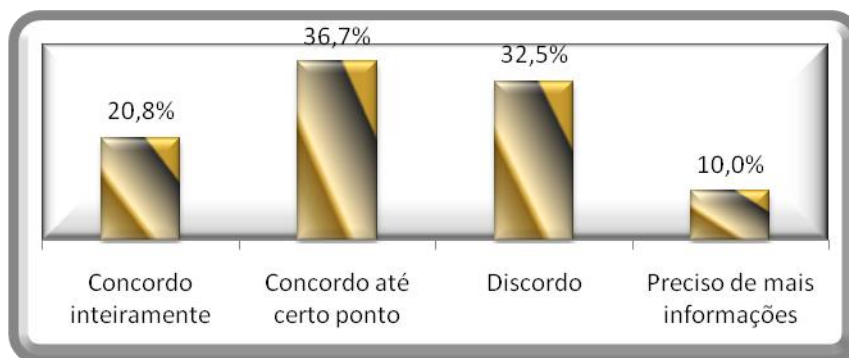


Gráfico 13 - A Universidade não tem tornado o seu espaço físico acessível a todos

Ainda podemos ver no gráfico que (20,8%) dos docentes concordam inteiramente que a Universidade não tem condições físicas para acolher todos os alunos. Portanto se a Universidade quer praticar uma *política inclusiva* ela tem que trabalhar para proporcionar a todos condições adequadas para se poder estar neste meio.

Se repararmos nos gráficos 14 e 15 em baixo podemos ver que esses dois indicadores favoráveis às *Culturas Inclusivas* foram bem aplaudidas pelos professores, visto que a maioria escolheu a opção concordo inteiramente e concordo até certo ponto, tanto no gráfico 14 como no gráfico 15.

Conforme mostra o gráfico 14 a Universidade tem sim ajudado os novos alunos na sua integração e olhando ainda para o gráfico 15, podemos ver que um dos indicadores de integração é o espaço físico e conforme o resultado obtido na análise deste gráfico podemos perceber que a sala de aula encontra-se bem organizada de forma a dar oportunidades a todos.

Como sabemos um ambiente favorável proporcionará aos alunos e professores estímulos para desenvolverem um trabalho com maior qualidade tendo assim uma aprendizagem colaborativa e mais participativa, onde os alunos saíam com competências que lhes permitam desenvolver as suas actividades sem medo, colocando assim em prática tudo aquilo que aprendeu durante o seu percurso.

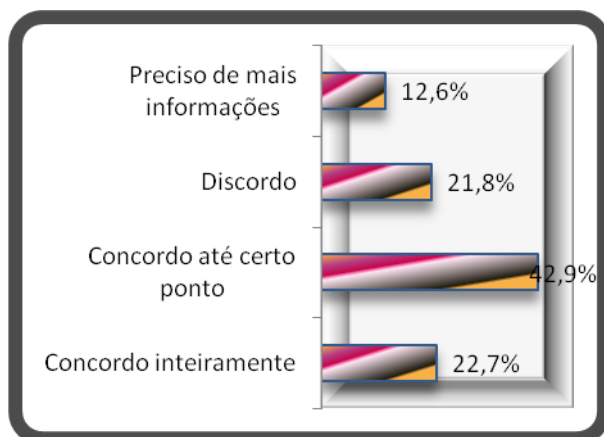


Gráfico 14 - Todos os novos alunos são ajudados na sua integração na Universidade

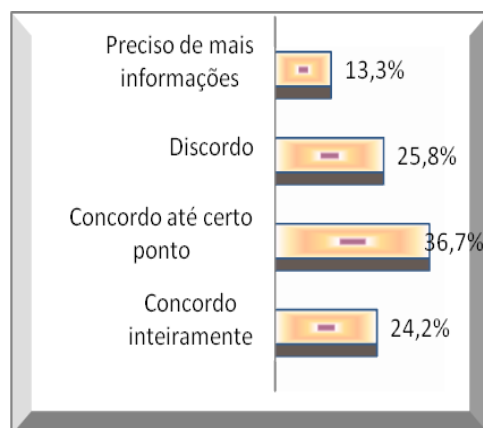


Gráfico 15 - A turma é organizada para dar oportunidades a todos

Um outro indicador que mostra também se esses novos alunos são ajudados é o que está representado no gráfico 16 a seguir onde são questionados se todas as formas de apoios são coordenadas. Como podemos observar neste gráfico (32,5%) de docentes disseram ter concordado até certo ponto e outros (32,5%) disseram também que precisam de obter mais informações acerca deste indicador e outros (17,5%) concordam inteiramente com a questão bem como a mesma percentagem discordam com esta questão.

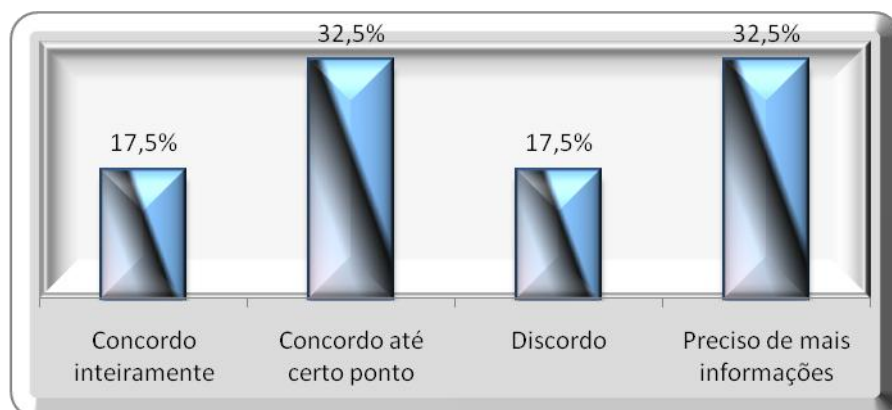


Gráfico 16 - Todas as formas de apoio são coordenadas

No entanto a maioria diz que concorda até certo ponto, o que é preciso é disponibilizar mais apoios e estar sempre aptos para responderem às necessidades de cada um.

Relativamente a formação docente foram questionados se a formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face à diversidade dos alunos e também se as políticas relativas às Necessidades Educativas Especiais (NEE) são claras e traduzem de forma objectiva as políticas da inclusão.

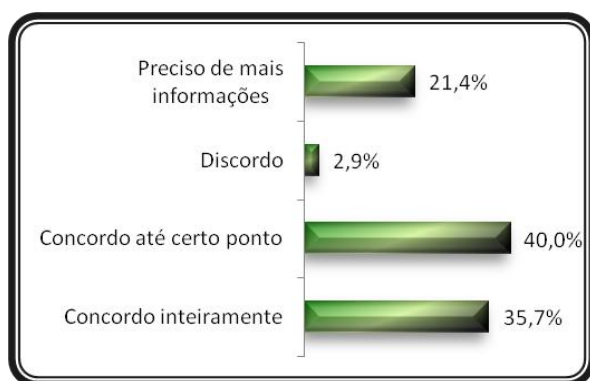


Gráfico 17 - As ações de formação dos docentes contribuem para responder à diversidade dos alunos

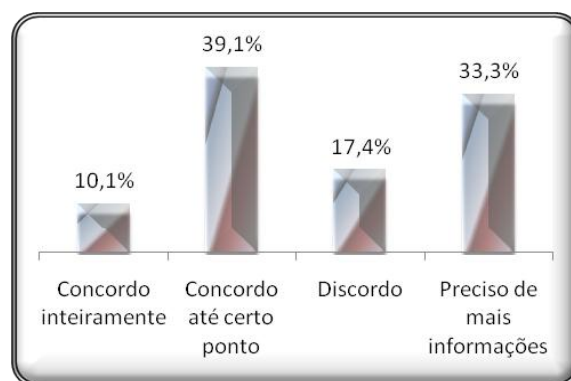


Gráfico 18 - As políticas relativas às NEE são claras e traduzem de forma objectiva as políticas da inclusão

Como podemos notar no gráfico 17 a maior parte dos docentes concordam com este indicador o que podemos dizer que é fundamental apostar na formação docente sendo que este é um factor indispensável para que estes possam responder à diversidade na sala de aula.

Quanto às políticas relativas às NEE, os docentes concordam até certo ponto (39,1%) que estes traduzem de forma objectiva as políticas da inclusão, o que se torna necessário reflectir mais sobre este ponto por forma a fazer com que o trabalho da inclusão total se torna uma realidade presente na Universidades.

Um outro indicador desta dimensão que foram questionados aos docentes é se os procedimentos adoptados na sala de aula tornam a aprendizagem colaborativa e inclusiva para todos os alunos. E conforme o gráfico 19 em baixo podemos ver que os docentes concordam sim com esta afirmação uma vez que a maioria dos docentes com uma percentagem de (44,3%) disseram que concordam até certo ponto e (25,7%) concordam inteiramente com este indicador de políticas inclusivas.

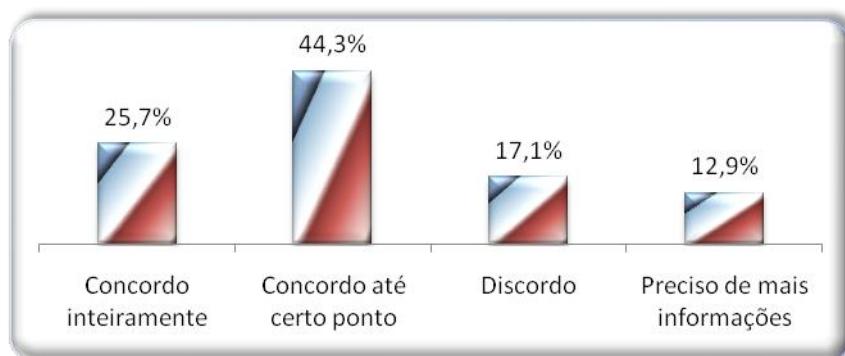


Gráfico 19 - Os procedimentos adotados na sala de aula tornam a aprendizagem colaborativa e inclusiva para todos os alunos

O importante é os professores saberem que tem que adequar os conteúdos aos seus alunos de forma a poderem abarcar a todos, tornando assim a aprendizagem mais colaborativa e participativa e fundamentalmente significativa.

O que nos interessa mesmo saber dentro desta dimensão é saber se a Universidade Jean Piaget tem condições para a criação da vertente Educação Especial e se realmente será uma grande oportunidade a criação desta vertente.

Como podemos constatar nos gráficos (20 e 21) a seguir, esses dois indicadores tiveram maior percentagem de escolha pela positiva ou seja quase todos os professores questionados responderam que concordam sim com esta afirmação, o que nos leva a pensar que a Universidade pode tomar essa medida como uma grande iniciativa para a implementação desta vertente, proporcionando assim aos potenciais estudantes a oportunidade de formar nesta área e consequentemente disponibilizar á sociedade profissionais qualificados para trabalhar com esta área.

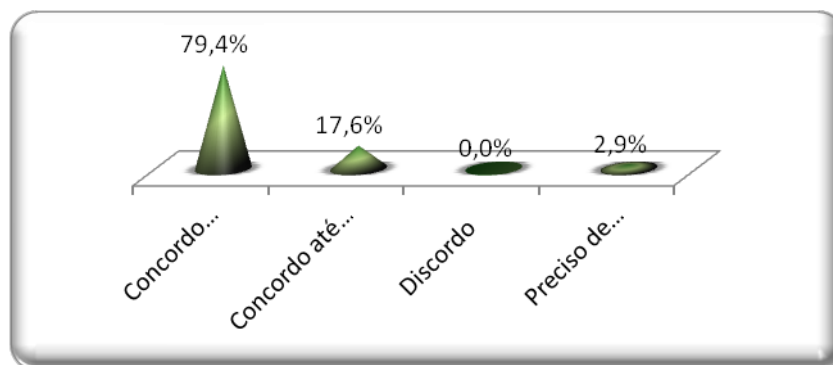


Gráfico 20 - Será uma grande oportunidade a criação da vertente Educação Especial na Universidade

Se repararmos neste gráfico podemos ver nenhum dos docentes inqueridos discordaram com esta afirmação, o que torna mais convincente de que esta proposta trará para a Universidade grandes vantagens e extremamente apoios por parte dos docentes.

Quanto ao gráfico 21 a seguir, podemos ver também que quase todos os professores concordam que a UniPiaget tem sim condições para a criação desta vertente, o que mostra que estes docentes se demonstram um grande interesse acerca desta área.

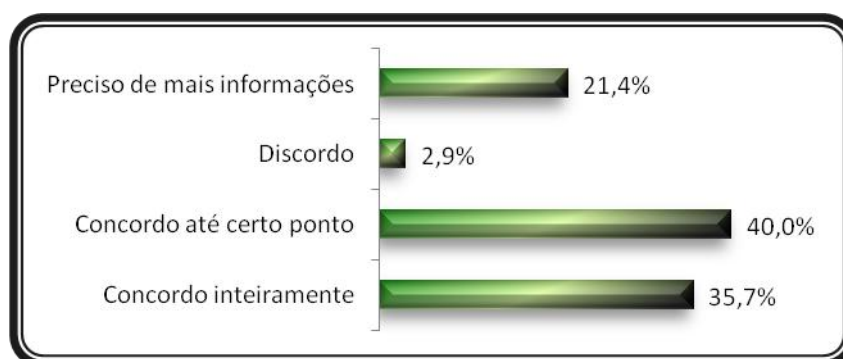


Gráfico 21 - A Universidade tem condições para a criação da Vertente Educação Especial

5.2.5- Indicadores da Inclusão/Perspectiva dos Docentes sobre a Promoção de Práticas Inclusivas

A dimensão das *práticas educativas inclusivas* reflecte as duas outras instâncias: a da *política* e a da *cultura inclusiva*. Tal dimensão assegura que as actividades de sala de aula e as extra-escolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. Ela deve considerar que o ensino e os apoios se integram para orquestrar a aprendizagem e superar barreiras

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios nestas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efectiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas.

Sendo que esta dimensão está interligada entre as duas outras dimensões anteriormente citadas, portanto as questões que se seguem foram feitas aos docentes por forma a ajudar-nos a entender melhor se a Universidade tem trabalhado para proporcionar aos seus actuais e potenciais estudantes condições adequadas para poderem obter o seu sucesso educativo. A seguir iremos apresentar graficamente cada um dos indicadores desta dimensão que foram questionados aos docentes.

Conforme pode ver no gráfico 22 em baixo, a maioria dos professores concordam que esses docentes não estão preparados para trabalhar com alunos com NEE, e isso mostra que é preciso trabalhar mais investindo na formação docente capacitando-os para poderem responder com êxito na sala de aula, uma vez que trabalham com a diferença de várias ordens.

As escolas devem adoptar medidas de formação-acção e formação contínua onde os professores possam se sentir capacitados para responder a todos os alunos na sala de aula, dando assim oportunidades a todos.

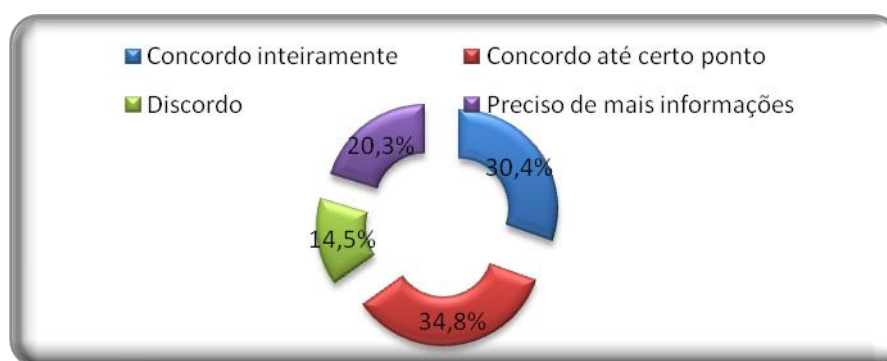


Gráfico 22 - Os docentes de classe comum não se encontram preparados para trabalhar com alunos com NEE

Ainda foram questionados aos docentes se na aula é pouco encorajada a participação de todos os alunos e conforme podemos ver no gráfico 23 a maior parte dos docentes 48,7% inqueridos discordam com esta afirmação o que nos leva a entender que todos os alunos são sim encorajados na sua participação na aula. Isso é muito importante porque nos leva a entender

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

que os professores preocupam-se com os seus alunos encarando-os como sujeitos activos e responsáveis, capazes de construírem os seus próprios conhecimentos.

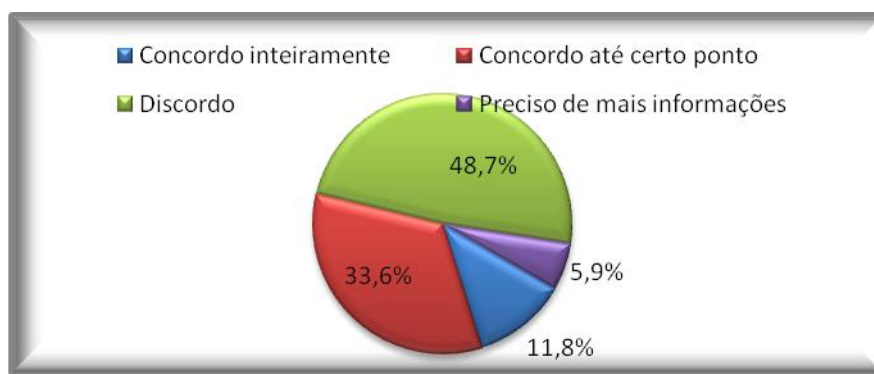


Gráfico 23 - Nas aulas é pouco encorajada a participação de todos os alunos

Uma outra questão que foi feita aos docentes é se os documentos de planificação abordam estratégias que respondem a todos. Como podemos ver no gráfico 23 acima a maioria dos docentes concordam que esses documentos abordam a todos os alunos, uma vez que responderam optando pela opção concordo até certo ponto com 48,6% e concordo inteiramente com 15,7% dos docentes inqueridos. Quando os conteúdos estão em consonância com as experiencias dos docentes e com as necessidades dos alunos o trabalho se torna mais produtivo e a aprendizagem será mais valorizada.

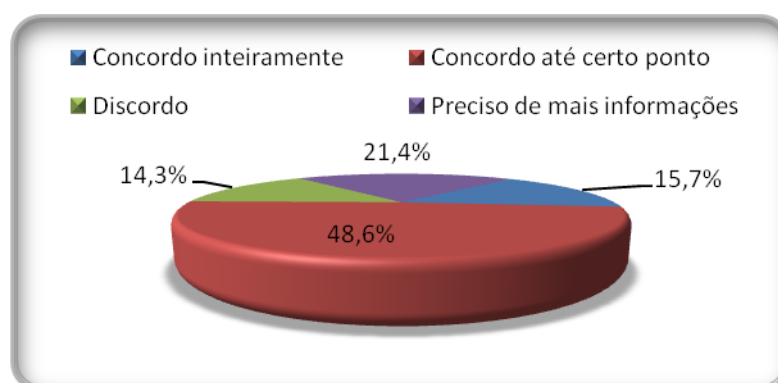


Gráfico 24 - Os documentos de planificação abordam estratégias que respondem a todos

A seguir será apresentado um conjunto de indicadores de práticas inclusivas que foram feitas como questões aos docentes escolhidos na amostra da nossa pesquisa.

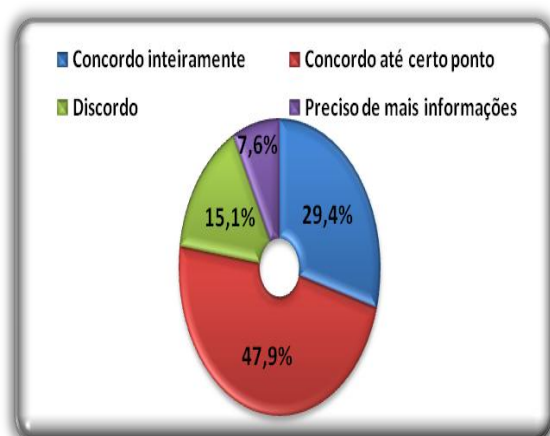


Gráfico 25 - Alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem

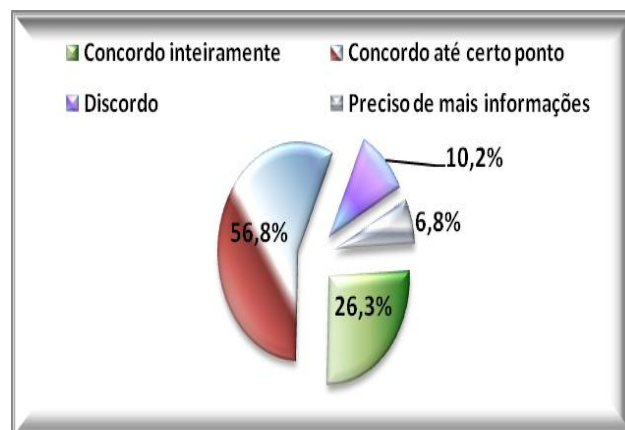


Gráfico 26 - Os alunos têm aprendido com os seus pares na realização de tarefas

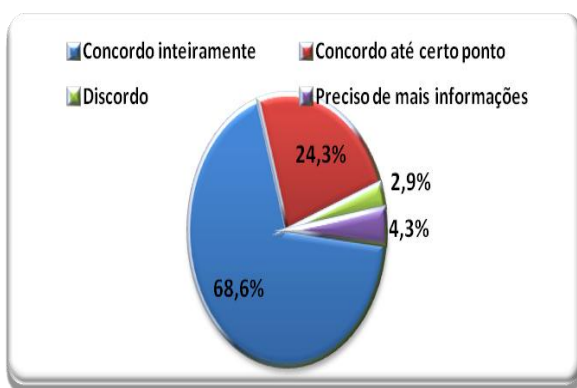


Gráfico 27 - Dão oportunidades aos alunos para pedirem esclarecimento durante as aulas

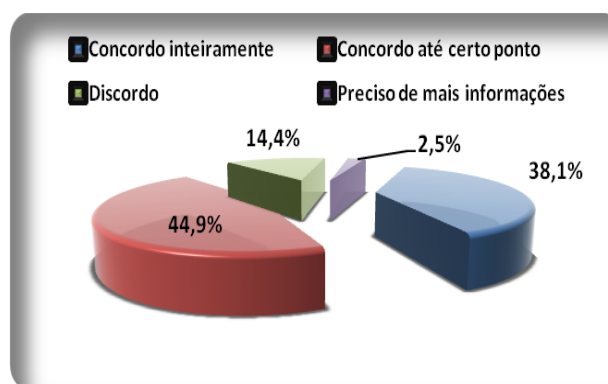


Gráfico 28 - Os professores ajudam todos os alunos nas suas aprendizagens

Como podemos observar nos quatro gráficos acima apresentado todos os alunos são ajudados no seu desempenho e na sua aprendizagem, dando-os oportunidade para expressarem mostrando os seus conhecimentos e desenvolvendo as suas capacidades.

Estes professores mostram ser um orientador e mediador no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos, reconhecendo-os como sujeitos capazes de construírem os seus próprios conhecimentos. Trabalhando neste sentido os docentes estão a ajudar as escolas a formarem sujeitos capazes de intervir activamente na sociedade e ainda proporcionam qualidades inerentes a uma prática inclusiva.

Observando ainda o quadro em baixo no item 6 onde se faz uma questão que desfavorece a promoção de *Práticas inclusivas* onde diz que a avaliação não prima pela aprendizagem e sucesso de todos, podemos ver que a maioria dos docentes (47,1%) discorda com esta

questão. Isso nos faz entender que os docentes avaliam cada aluno de acordo com as suas capacidades e potencialidade, respeitando assim os critérios de avaliação.

	Promoção de práticas inclusivas	Concordo inteiramente			
			Concordo até certo ponto	Discordo	
					Prefiro de mais informação
1	Os docentes de classe comum não se encontram preparado para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.	30,4%	34,8%	14,5%	20,3%
2	Nas aulas é pouco encorajada a participação de todos os alunos.	2,9%	32,9%	55,7%	8,6%
3	Os documentos de planificação abordam estratégia que respondem a todos.	15,7%	48,6%	14,3%	21,4%
4	Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.	31,4%	43,3%	17,1%	7,1%
5	Os alunos têm aprendido com os seus pares na realização de tarefas.	30,4%	55,1%	7,2%	7,2%
6	A avaliação não prima pela aprendizagem e sucesso de todos.	12,9%	30,0%	47,1%	10,0%
7	Dão oportunidades aos alunos para pedirem esclarecimento durante as aulas.	68,8%	24,3%	2,9%	4,3%
8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	47,1%	38,6%	5,7%	8,6%
9	Os professores ajudam todos os alunos nas suas aprendizagens.	47,1%	41,4%	7,1%	4,3%
10	Durante as aulas fazem modificações e adaptações em resposta às reacções dos alunos.	41,4%	47,1%	2,9%	8,6%
11	Conhecimento especializado, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da Universidade são plenamente aproveitados.	21,4%	42,9%	12,9%	22,9%
12	São mobilizados recursos para apoiar aprendizagem dos alunos.	20,0%	50,0%	11,4%	18,6%
13	Os recursos da Universidade são distribuídos de forma justa.	15,7%	30,0%	14,3%	40,7%

Tabela 8 - Promoção de práticas inclusivas

Ainda neste mesmo quadro no item 10 foram questionados se durante as aulas fazem modificações e adaptações em resposta às reacções dos alunos e como podemos ver a maioria dos docentes concordam inteiramente (41,4%) e concordam ate certo ponto (47,1%) que fazem as modificações necessária durante as aulas, e isto mostra que os professores estão atentos na sala de aula prestando atenção aos seus alunos vendo assim as suas reacções e acompanhamento da matéria. Ainda foram questionados se são mobilizados recursos para

apoiar a aprendizagem dos alunos item 12 e como podemos ver a maior parte dos docentes questionados (50%) afirmaram que concordam ate certo ponto com esta questão.

No item 13 foram questionados se os recursos da Universidade são distribuídos de forma justa, e como podemos ver no gráfico muitos docentes com maior percentagem (40,7%) disseram que precisam de obter mais informações acerca desta questão o que nos leva a entender que os recursos de que a Universidade dispõe precisa ser mais divulgado pela comunidade docente por forma a que todos possam fazer um bom uso dela quando necessário.

Terminando a parte da analise dos questionários aplicados aos docentes passaremos então a analisar os que foram aplicados aos alunos.

5.4- A Implementação da Educação Especial na UniPiaget, segundo a Perspectiva dos Alunos

5.4.1- Breve Caracterização dos Alunos Inqueridos

De realçar que no ano lectivo 2009/2010 a Universidade conta com 1510 alunos inscritos, quanto a nossa amostra optamos por trabalhar só com os alunos do curso de Ciências da Educação e Praxis Educativa do 1º, 2º e 3º ano que ronda um total de 56 alunos. Destes alunos inqueridos a maioria tem a idade compreendida entre menos que 22 anos com (40%) e mais que 25 anos também com (40%), como podemos ver no gráfico 28 em baixo. Podemos ver ainda no gráfico 29 que a maioria dos alunos é do sexo feminino com (82%), o que torna visível a feminização da profissão docente.

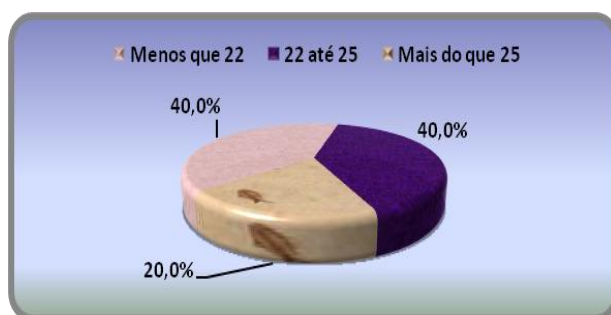


Gráfico 29 – Idade dos alunos

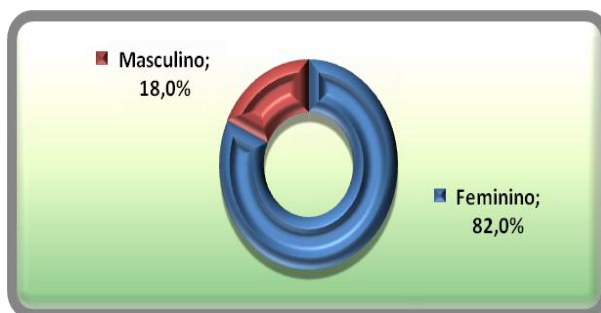


Gráfico 30 - Género dos alunos

O gráfico 30 que se segue nos mostra o curso e ano em que os alunos inqueridos frequentam. Como podemos observar neste gráfico temos no 1º ano de CED (32%), 2º ano com maior número de alunos (40%) e 3º ano de CED com (28%).

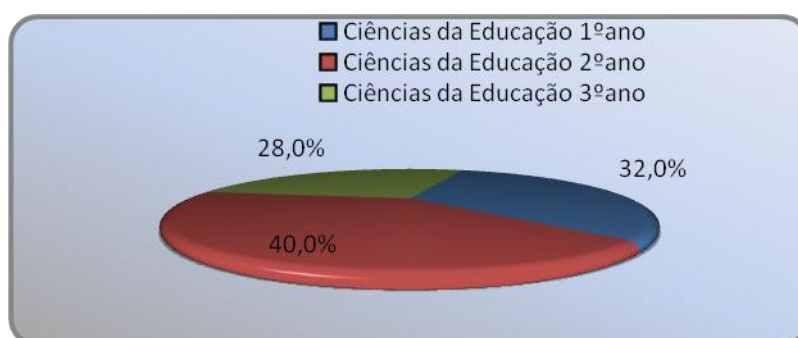


Gráfico 31 - Curso e ano que frequenta

5.4.2- Perspectiva dos Alunos Inqueridos em relação à Universidade e à escolha do curso

Uma das questões feitas aos alunos foi saber qual a principal razão que os levaram a candidatar-se ao ensino superior e de acordo com o gráfico 31 em baixo podemos ver que a maioria desses alunos escolheram a opção ter a profissão ambicionada (40%). Isso mostra que a maior parte dos alunos estão inscritos em cursos que realmente queriam fazer, o que torna assim mais produtivo o seu esforço e a sua realização pessoal.

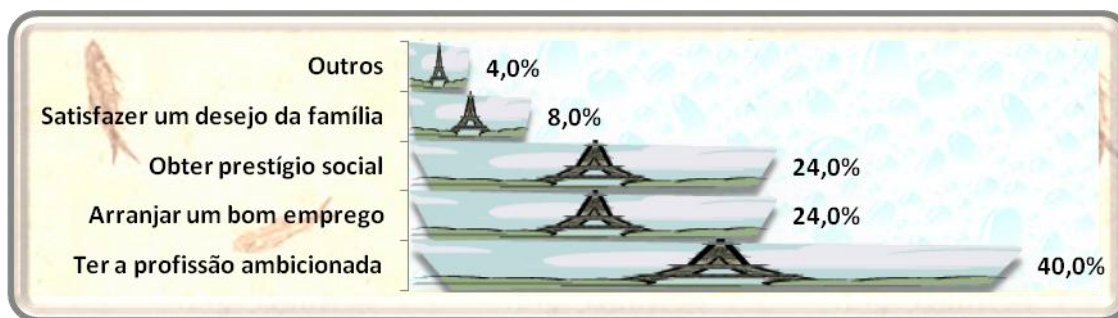


Gráfico 32 - Razões que interferem na escolha do ensino superior

Quando questionados sobre que razões os levaram a candidatar-se a Universidade Jean Piaget, (25%) dos alunos inqueridos escolheram como primeira opção é a que oferece o melhor curso pretendido e outros (18%) também escolheram como 1ª opção é aquela que favorece maior possibilidade de entrada.

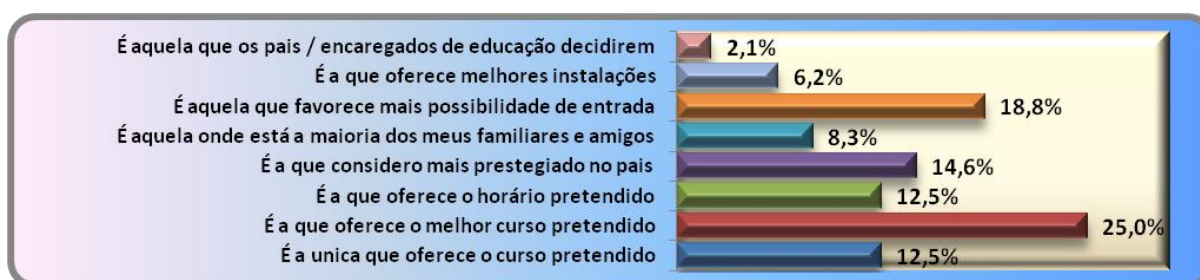


Gráfico 33 - Razões para candidatar-se a UniPiaget 1ª opção de escolha

Quanto a segunda opção de escolha podemos ver a partir do gráfico 34 em baixo que a maioria dos alunos escolheram a opção é aquela que favorece maior possibilidade de entrada com (35%) e também é a que oferece melhores instalações com (30%).

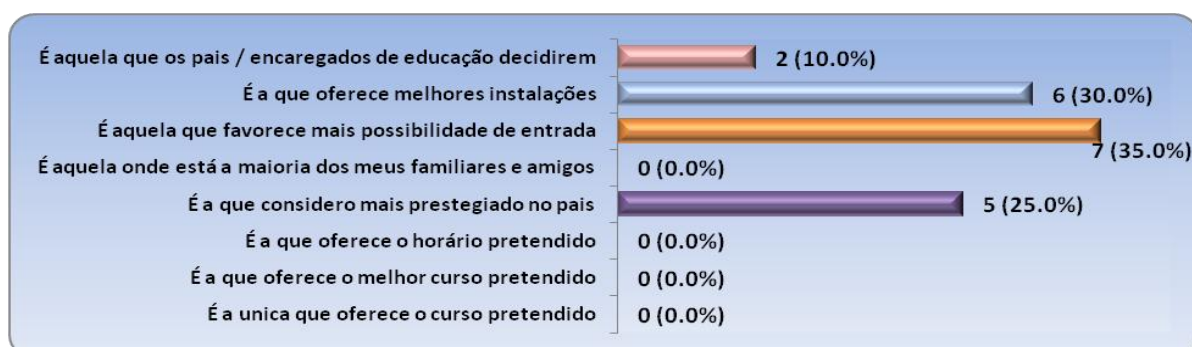


Gráfico 34 - Razões para candidatar-se a UniPiaget 2ª opção de escolha

No gráfico 35 em baixo podemos ver quando e que esses alunos tiveram a iniciativa de fazer esse curso. E como podemos observar no gráfico a maioria dos alunos escolhera a opção que foi quando começaram a estudar no ensino secundário (36%) e quando ia entrar na Universidade (34%).

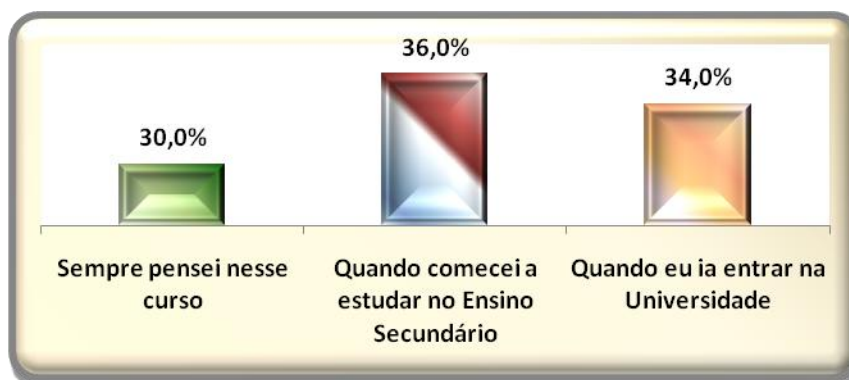


Gráfico 35 - Escolha do curso

O outro gráfico a seguir nos mostra qual é a expectativa desses alunos relativamente ao curso que estão a fazer. O resultado nos evidencia que a maioria dos alunos tem ótimas expectativas em relação ao curso que estão a fazer. Isso mostra que se sentem bem integrados e que certamente terão bons resultados finais que poderão ajudar nas suas vidas profissionais.

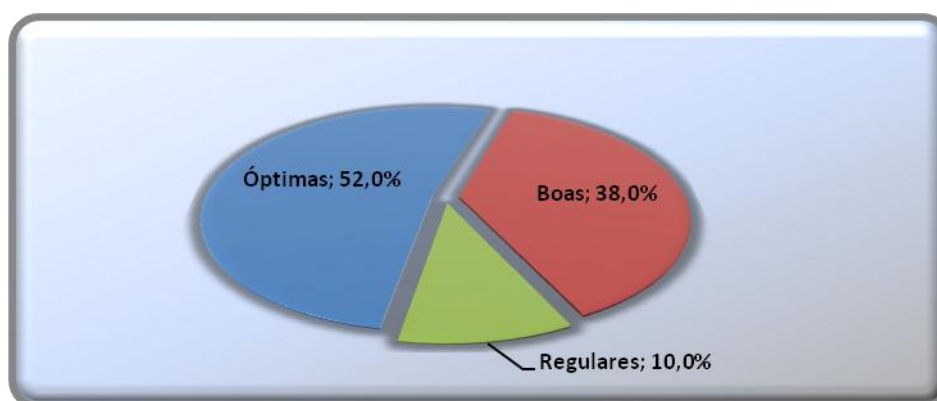


Gráfico 36 - Expectativas em relação ao curso

Quando questionados sobre qual o principal motivo que os fez escolheram este curso, a maioria escolheram a opção realização pessoal (36%) e uma grande parte também escolheram a opção contribuições para a sociedade (30%). O que se nota aqui e que quase ninguém escolheram a opção boa remuneração (2%) e prestígio social da profissão (2%). Podemos perceber que a maior parte desses alunos estão neste curso porque gostam mesmo e querem satisfazer um desejo próprio o que e muito importante porque quando estamos a fazer aquilo que gostamos o resultado sempre será mais positivo e produtivo.



Gráfico 37 - Motivação da escolha do curso

Foram questionados ainda aos alunos se optavam pela vertente Educação Especial caso esta vier a ser implementado no plano curricular do curso em que estão matriculados, e de acordo com as suas respostas podemos ver no gráfico 38 em baixo que a maioria dos alunos responderam que talvez com (50%) e outros que sim com (46%) e foram muito pouco que disseram que não (4%). Isso mostra que em certo ponto os alunos mostram sim interesse para esta vertente.

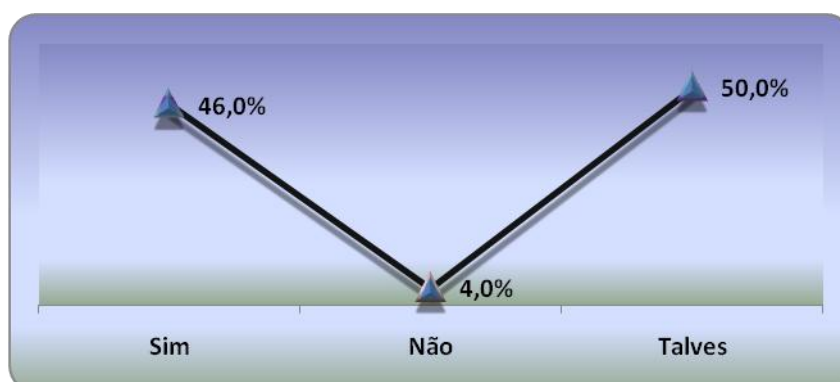


Gráfico 38 - Opção vertente Educação Especial

Ainda foram questionados se a Universidade tem profissionais qualificados para trabalharem com alunos com Necessidades Educativas Especiais, e como podemos observar no gráfico 39 a maioria dos alunos disseram que não sabem (51%) e outros (28%) disseram que sim. Neste caso pensamos que a Universidade deve trabalhar no sentido de manter aos seus alunos e demais profissionais informados acerca dos seus quadros docentes das suas formações e especialidades por forma a fazer com que estes se sintam mais preparados para responderem a determinadas questões tendo assim conhecimento dos seus formadores de modo que se possam sentir a vontade na sua formação.

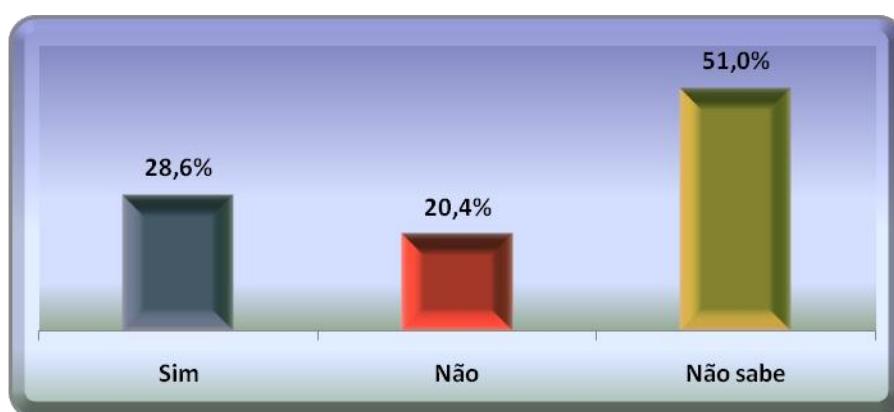


Gráfico 39 - A Universidade tem profissionais qualificados para trabalhar com alunos com NEE

Para além destas ainda foram questionados sobre o que acham da implementação da vertente Educação Especial no plano curricular de seu curso e estes responderam que será uma boa iniciativa (54%) e os outros restantes responderam que terão mais profissionais qualificados na área (46%). Isso será uma mais-valia para que a UniPiaget possa pensar neste assunto e quem sabe nos próximos anos lectivos já teremos esta vertente, onde sairão profissionais qualificados para responder às demandas sociais.

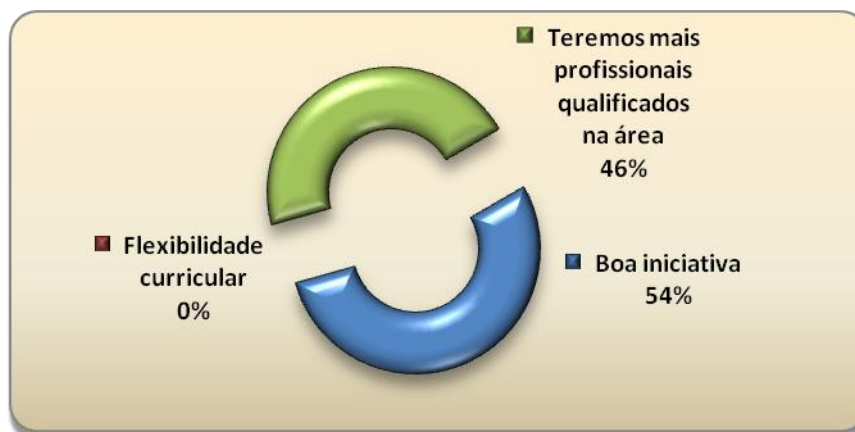


Gráfico 40 - Implementação da vertente Educação Especial

5.4.3- Indicadores da Inclusão/Perspectiva dos alunos sobre a Promoção de *Culturas Inclusivas*

Como já tínhamos visto anteriormente, a prática de *culturas inclusivas* nas escolas orientam decisões sobre as *políticas* e as *práticas* de cada momento de forma que a aprendizagem de todos sejam apoiados através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola, criando comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o bem de todos os alunos. Booth *et al* (2000)

Assim cabe levar em consideração, na identificação e análise de processos de exclusão e inclusão essa dimensão e mais outras duas dimensões que já tínhamos citados no momento que fazemos a análise dos dados dos professores que certamente iremos mencionar mais uma vez aqui também porque faz parte das questões feitas aos alunos.

Portanto a tabela 9 a seguir tem um conjunto de itens que favorecem a criação de *culturas inclusivas*, no entanto apresenta alguns itens nos quais desfavorecem a criação de *culturas inclusivas*, nomeadamente os itens 2, 3 e 9. Fazendo uma análise da tabela relativamente às questões favoráveis á *cultura inclusiva* podemos perceber que todos esses indicadores tiveram uma percentagem de escolha dos que concordam inteiramente e dos que concordam até certo ponto bastante elevada o que mostra que os alunos estão cientes a respeito desta matéria e isso contribui certamente para o seu próprio desenvolvimento.

Dimensão A Criação de Cultura Inclusivas		Conc. inteir.	Conc. até certo ponto	Disc.	Prec. de mais infor.
1	Todos se sentem bem-vindo a universidade	36,0%	34,0%	8,0%	22,0%
2	Os alunos mostram pouco interesse em ajudarem-se mutuamente	22,0%	44,0%	30,0%	4,0%
3	Os profissionais pouco colaboram entre si	20,0%	36,0%	28,0%	16,0%
4	Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito	34,0%	56,0%	8,0%	2,0%
5	Todos os alunos são valorizados de igual forma	22,0%	48,0%	18,0%	12,0%
6	Quando os meus colegas discutem, o professor resolve bem o problema	32,0%	48,0%	14,0%	6,0%
7	As metas para o trabalho do período ajudam-me a aprender melhor	40,0%	50,0%	6,0%	4,0%
8	A opinião dos alunos é tida em conta sobre a forma de melhorar o atendimento e a aprendizagem na sala de aula	28,0%	44,0%	18,0%	10,0%
9	Os professores não aplaudem a inclusão de todos os alunos	6,0%	26,0%	46,0%	22,0%
10	Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e participação dos alunos	22,0%	54,0%	14,0%	10,0%
11	A Universidade tem empenhado em minimizar actos de discriminação.	26,0%	32,0%	14,0%	28,0%

Tabela 9 - Criação de *culturas inclusiva*

Se repararmos nos indicadores que desfavorecem a inclusão como é o caso dos itens 2, 3, e 9, podemos ver que nos dois primeiros itens (2 e 3), os alunos concordam até certo ponto com esta questão o que nos leva a entender que é necessário trabalhar mais neste aspecto por forma a fazer com que se sintam parte do grupo desenvolvendo assim um trabalho de equipa, valorizando-se uns aos outros.

Mas no caso do item 9 que diz que os professores não aplaudem a inclusão de todos os alunos, a maioria dos inqueridos discordam com esta afirmação 46%, o que mostra que os professores estão a trabalhar no sentido de fazer com que todos se sintam parte da comunidade educativa e que todos estão capacitados com suas qualidades e capacidades para desenvolverem as suas habilidades e construir os seus próprios conhecimentos.

Pegando ainda no item 10 que diz que os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e participação dos alunos que é um dos indicadores que favorecem a criação de culturas inclusivas, podemos perceber que de acordo com as respostas dos alunos a maioria concordam como esta opção uma vez que 54,0% diz ter concordado até certo ponto e outro 22% diz ter concordado inteiramente, o que nos leva a entender que estão a trabalhar para o

sucesso de todos os alunos, criando condições para que todos possam se sentir como parte integrante do grupo.

A seguir iremos debruçar sobre os aspectos que dizem respeito a promoção de *Políticas Inclusivas* como forma de articularmos os conhecimentos dos alunos a respeito da matéria inclusão e consequentemente a vertente Educação Especial.

5.4.4- Indicadores da Inclusão/Perspectiva dos alunos sobre a implementação de *Políticas Inclusivas*

A *política inclusiva* assegura que a inclusão esteja no topo do desenvolvimento da escola, de forma que esta aumenta a participação e a aprendizagem de todos os alunos, aumentando assim a capacidade da escola em responder á diversidade dos alunos. A implementação de *políticas inclusivas* são consideradas como parte de uma estrutura única em que todas as formas de apoios são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação. Booth *et al* (2000). Seguidamente iremos apresentar também uma tabela com vários indicadores que favorecem e alguns que desfavorecem a implementação de *políticas inclusivas*, no qual iremos ver qual é a perspectiva dos alunos em relação a esse indicador.

Analisando a tabela 10 em baixo podemos ver que relativamente aos indicadores que favorecem a implementação de *políticas inclusivas* todos tiveram respostas positivas dos alunos uma vez que as opções que tiveram mais percentagem de escolha foram os de concorda inteiramente e concorda até certo ponto. Pegando no item 6 da tabela que é bastante relevante para o nosso estudo onde diz que a Universidade tem condições para a criação da vertente Educação Especial, podemos perceber que a maioria dos alunos discorda com esta questão o que nos leva a afirmar que na perspectiva dos alunos a Universidade não tem condições para a criação desta vertente, o que torna preciso investir mais nas condições que torna necessário esta prática.

Dimensão B Criação de Políticas inclusivas		Conc. inteir.	Conc. até certo ponto	Disc.	Prec. de mais infor.
1	A universidade não tem tornado o seu espaço físico acessível a todos	36,0%	32,0%	22,0%	10,0%
2	Todos os novos alunos são ajudados na sua integração na universidade	24,0%	44,0%	28,0%	4,0%
3	A turma é organizada para dar oportunidade a todos	28,0%	40,0%	26,0%	6,0%
4	Todas as formas de apoio são coordenadas	16,0%	40,0%	6,0%	38,0%
5	A formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face à diversidade dos alunos	4,0%	28,0%	30,0%	38,0%
6	A Universidade tem condições para criação da vertente Educação especial	8,0%	26,0%	48,0%	18,0%
7	A Universidade tem adoptado políticas eficazes contra a indisciplina	32,0%	26,0%	12,0%	30,0%
8	A Universidade apresenta barreiras ao acesso e à aprendizagem	10,0%	30,0%	52,0%	8,0%
9	Não tem havido articulação entre as políticas adoptados para lidar com questões comportamentais e as de apoio à aprendizagem	4,1%	42,9%	20,4%	32,7%
10	A universidade acolhe todos os alunos	72,0%	14,0%	2,0%	12,0%

Tabela 10 - Implementação de políticas inclusivas

No que diz respeito aos indicadores que desfavorecem a inclusão como é o caso do indicador (1,5,8,9) podemos ver que a maioria dos alunos não concorda com a afirmação. No item 1 quando diz que a Universidade não tem tornado o seu espaço físico acessível a todos, podemos ver que a maioria dos alunos 36,0% concordam inteiramente com esse indicador e isso torna-se necessário por parte da Universidade criar mais e melhores condições para que todos possam ter o acesso e o sucesso educativo.

Quando diz no item (5) que a formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face à diversidade dos alunos, logo se vê que uma percentagem maior (38,0%) dos alunos disseram precisar de mais informação a respeito, pelo que nos leva a perceber que os alunos têm grande falta de informação a respeito do corpo docente da Universidade. Sendo assim é preciso por parte da Universidade passar informações aos seus alunos a respeito do seu corpo docente.

No indicador (8) onde diz que a Universidade apresenta barreiras ao acesso e à aprendizagem, ali podemos ver que a maioria dos alunos (52,0%) discorda com este indicador o que torna claro que a Universidade tem apostado muito no sucesso dos seus alunos. De seguida vem um outro indicador (9) desfavorável à *política inclusiva*, onde diz que não tem havido articulação

entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e as de apoio à aprendizagem, onde podemos ver que á uma percentagem elevada (42,9%) de alunos que concordam até certo ponto com esta afirmação, o torna necessário trabalhar mais nesta matéria para poder proporcionar aos alunos condições e ambientes favoráveis para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Passaremos agora para o último indicador da inclusão que é a dimensão C Promoção de *Praticas Inclusivas*.

5.4.5- Indicadores da Inclusão/Perspectiva dos alunos sobre a Promoção de *Práticas Inclusivas*

Esta vertente trata de assegurar que todos os currículos planeados, e o modo como são vivenciados fora das salas de aula, encorajam a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiência fora da instituição. O ensino e o apoio são integrados para a promoção da aprendizagem e para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação, mobilizando recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem activa para todos. Boot *et al* (2000).

A tabela 11 a seguir apresentado enquadra um conjunto de indicadores desta prática entre eles duas (tem 1 e 4) também que desfavorecem esta prática, no qual iremos analisar quais foram as reacções dos alunos inqueridos perante estas questões.

Dimensão C Criação de Cultura Inclusivas		Conc. inteir.	Conc. até certo ponto	Disc.	Prec. de mais infor.
1	Nas aulas é pouco encorajada a participação de todos os alunos	24,5%	34,7%	38,8%	2,0%
2	Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem	26,5%	53,1%	12,2%	8,2%
3	Os alunos têm aprendido com os seus pares na realização de tarefas	20,4%	59,2%	14,3%	6,1%
4	A avaliação não prima pela aprendizagem e sucesso de todos	14,3%	53,1%	22,4%	10,2%
5	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa	22,4%	55,1%	12,2%	10,2%
6	Os professores ajudam todos os alunos nas suas aprendizagens	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%
7	A diferença entre os alunos é aproveitada no ensino e a aprendizagem	22,4%	49,0%	18,4%	10,2%

8	São mobilizados recursos para apoiar aprendizagem dos alunos	18,8%	47,9%	18,8%	14,6%
9	Os recursos da Universidade são distribuídos de forma justa	12,2%	38,8%	32,7%	16,3%
10	A opinião dos alunos é tida em conta sobre a forma de melhorar o atendimento e a aprendizagem na sala de aula	28,0%	44,0%	18,0%	10,0%
11	Os alunos sempre têm um tempo específico para discutirem os assuntos relacionados com a Universidade.	16,3%	20,4%	44,9%	18,4%

Tabela 11 - Promoção de práticas inclusivas

Relativamente ao item 1, podemos ver que a maioria dos alunos (38,8%) discorda que nas aulas é pouco encorajada a participação de todos os alunos. Isso nos leva a entender que os docentes estão a fazer um trabalho de equipa onde todos possam participar dando assim o seu contributo para que a aula possa ser desenvolvida de forma mais activa e participativa. Quanto ao item 4 que diz que a avaliação não prima pela aprendizagem e sucesso de todos, o que a torna numa prática não favorável a inclusão, os alunos manifestaram-se ter concordado até certo ponto com este indicador uma vez que (53,1%) destes alunos escolheram esta opção. Neste caso torna-se preciso arranjar outros métodos de avaliação de forma a não cometer injustiça nuns ou noutros.

Quanto aos itens favorável á *práticas inclusivas*, podemos ver a partir da tabela que todos praticamente formam aprovados pelos alunos, sendo que a maioria tiveram na sua opção de escolha com maior percentagem as opções concordo inteiramente e concordo até certo ponto, excepto o indicador que se encontra no item 11 onde diz que os alunos sempre tem um tempo específico para discutirem os assuntos relacionados com a Universidade, em que a maioria dos alunos responderem que discordam (44,9%) ou seja que não tem um tempo específico para discutirem esses assuntos.

6- Cruzamento das variáveis para efeito de teste das hipóteses

Os dados anteriormente analisados na parte das descrições dos resultados obtidos dos questionários aplicados aos professores e alunos permitem-nos afirmar que os alunos e professores consideram que as Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas são áreas fortes que merecem uma grande atenção.

No nosso estudo traçamos duas hipóteses das quais passaremos a identificar:

- i. Na percepção de professores e alunos a UniPiaget reúne as condições necessárias para a implementação da vertente Educação Especial;
- ii. Os estudantes do curso de Ciência da Educação e Praxis Educativa revelam grande interesse em candidatar-se à Vertente Educação Especial;
- iii. De entre os alunos e professores, a maioria avaliam favoravelmente que a UniPiaget dispõe de um corpo docente capacitado para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente à nossa primeira hipótese, passaremos a analisar a tabela 12 em baixo com uma das questões que nos permite verificar se a UniPiaget apresenta condições para a Implementação desta vertente.

Variáveis	Professor				Aluno				Total geral	
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino			
Concordo inteiramente	12	41,4%	13	44,8%	4	13,8%	0	0,0%	29	24,2%
Concordo até certo ponto	7	24,1%	16	55,2%	11	37,9%	2	6,9%	36	30,0%
Discordo	2	6,9%	2	6,9%	17	58,6%	7	24,1%	28	23,3%
Preciso de mais informações	5	17,2%	13	44,8%	9	31,0%	0	0,0%	27	22,5%
Total global	21,7%		36,7%		34,2%		7,5%		100,0%	

Tabela 12 - Cruzamento entre professor/aluno e respectivos sexos, relativamente se a UniPiaget tem condições para a implementação da vertente EE

Como podemos ver na tabela 12 em cima, os professores concordam (concordo inteiramente e concordo até certo ponto) que a UniPiaget tem condições para a implementação da vertente Educação Especial. No entanto, podemos ver que os docentes do sexo masculino são mais favoráveis à criação desta vertente, pois 13 (44,8%) docentes concordam inteiramente e 16 (55,2%) concordam até certo ponto que a UniPiaget tem condições para a criação da vertente Educação Especial. Entretanto, não é esta a percepção da maioria dos alunos, uma vez que 82,7% discorda que a UniPiaget tem condições para a criação da vertente Educação Especial, principalmente a nível dos alunos do sexo feminino (58,6%).

As conclusões que chegamos são que os professores, principalmente os do sexo masculino têm uma opinião mais favorável quanto a criação desta vertente na UniPiaget. Face a esses resultados, podemos dizer que a nossa hipótese «Na percepção de professores e alunos a UniPiaget reúne as condições necessárias para a implementação da vertente Educação

Especial» se confirma como podemos ver no teste de Qui-Quadrado apresentado na tabela 13 em baixo onde o valor encontrado ($\chi^2 = 32,850$ com $gl = 3$ e sig 0,000) é inferior a 5%.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,850(a)	3	,000
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitudes	35,307	3	,000
Asociación lineal por lineal	7,300	1	,007
N de casos válidos	120		

Tabela 13 - Resultado teste de independência do Qui-Quadrado (a Universidade tem condições para criação da vertente Educação Especial v professor/aluno)

Relativamente á nossa segunda hipótese «Os estudantes do curso de Ciência da Educação e Praxis Educativa revelam grande interesse em candidatar-se à Vertente Educação Especial», passaremos a analisar a tabela 14 em baixo com os resultados.

Variáveis		Género						Total geral
		Feminino		Masculino		Feminino	Masculino	
		V.A	%	V.A	%	%	%	%
Optava pela vertente Educação Especial caso esta venha a ser implementada no plano curricular	Sim	17	73,9%	6	26,1%	41,5%	66,7%	46,0%
	Não	2	100,0%	0	0,0%	4,9%	0,0%	4,0%
	Talvez	22	88,0%	3	12,0%	53,7%	33,3%	50,0%
Total Global		41	82,0%	9	18,0%		100,0%	

Tabela 14 - Escolha da vertente EE segundo género dos alunos

Quanto a este item podemos ver que a maioria (25) dos alunos disseram que «talvez» e essa maioria são do sexo feminino 22 (53,7%) que corresponde a quase metade dos alunos do sexo feminino inquerido. Há um número considerável (23) de alunos de ambos os sexos que escolheram a opção «sim», neste caso podemos ver que á uma predisposição desses alunos em candidata-se a esta vertente. Como já tínhamos mencionado que a maioria (25) escolheu a opção «talvez», isso nos leva a entender que podem vir ou não a candidatar-se a esta vertente, isso nos leva a rejeitar a nossa hipótese.

Aliás esta conclusão encontra argumentos nos resultados do teste de independência do Qui-Quadrado que passamos a apresentar na tabela 15 que se segue, onde o valor encontrado ($\chi^2 = 2,068$ com $gl = 2$ e sig 0,356) é superior a 5%, o que significa a rejeição da nossa hipótese alternativa que diz os estudantes do curso de Ciência da Educação e Praxis Educativa revelam grande interesse em candidatar-se à Vertente Educação Especial.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,068(a)	2	,356
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitudes	2,391	2	,303
Asociación lineal por lineal	1,564	1	,211
N de casos válidos	50		

Tabela 15 - Resultado teste de independência do Qui-Quadrado (preferência á vertente Educação Especial v género alunos)

Quanto à terceira hipótese foram questionados aos professores e alunos se a formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face a diversidade dos alunos, e como podemos ver na tabela 16 em baixo, tanto os professores como os alunos na sua maioria discordam com esta questão.

Variáveis	Professor				Aluno				Total Geral	
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino			
Concordo inteiramente	0	0.0%	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	9	7.6%
Concordo até certo ponto	10	27.0%	13	35.1%	12	32.4%	2	5.4%	37	31.1%
Discordo	12	30.8%	12	30.8%	12	30.8%	3	7.7%	39	32.8%
Preciso de mais informações	4	11.8%	11	32.4%	16	47.1%	3	8.8%	34	28.6%
Total Global	21.8%		36.1%		34.5%		7.6%		100.0%	

Tabela 16 - Cruzamento entre professores e alunos e respectivos sexos, relativamente se A formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face à diversidade dos alunos

Isso nos leva a crer que a UniPiaget conta com um corpo docente capacitado para trabalharem com alunos com NEE, aliás como já tínhamos referido anteriormente na parte que classifica a formação de base e em exercício dos docentes da UniPiaget, podemos ver que eles contam

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios com uma vasta formação em áreas diversificadas o que os torna aptos para enfrentar a diferença na sala de aula.

Neste caso podemos dizer que aceitamos a nossa terceira hipótese que «De entre os alunos e professores, a maioria avaliam favoravelmente que a UniPiaget dispõe de um corpo docente capacitado para trabalhar com alunos com Necessidade Educativas Especiais», e para afirmamos melhor a nossa hipótese recorremos ao teste de Qui-Quadrado de Pearson onde ($\chi^2 = 4,598$ com $gl = 3$ e sig 0,204) é superior a 5%, o que nos faz rejeitar a afirmação de que a formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face a diversidade dos alunos, aceitando assim a nossa terceira hipótese, conforme mostra a tabela 17 que se segue.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,598(a)	3	,204
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitudes	4,674	3	,197
Asociación lineal por lineal	3,803	1	,051
N de casos válidos	119		

Tabela 17 - Resultado do teste de Qui-Quadrado (a formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face a diversidade dos alunos)

Conclusão

Ao fazermos este percurso até aqui, a primeira observação que se nos insta fazer é que a aposta na implementação da vertente Educação Especial, nos curso de CED deve ser encarada como uma forma de contribuirmos para a inclusão quer na UniPiaget quer na sociedade cabo-verdiana, pois ela não se destina apenas à alunos com NEE. Diremos que é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúdica e crítica, acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológica que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas actividades educativas.

Na verdade, é com este entendimento que Correia (1999) sublinha que, “ (...), Inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, na classe regular com apoio dos serviços de Educação Especial”. Assim torna-se necessária implementação de um projecto para a Educação Especial voltada para uma política de planeamento e estratégias para uma capacitação conjunta e continuada dos docentes que lide com níveis de desenvolvimento e processo de aprendizagem diferenciados para todas os alunos.

Acrescenta Correia (1999) que um projecto educativo para a Educação Especial vai para além das atitudes e práticas sociais não discriminatória. Compreende a participação de toda a comunidade educativa e de toda a parte interveniente no processo, para as adaptações necessárias e principalmente para que as necessidades educativas específicas sejam atendidas.

O importante é não ter medo e começar a buscar ajuda para construir uma prática pedagógica social e melhor que abarca a todos que dela esperam obter resultados satisfatórios.

Isto significa que é imperativo que haja uma aposta séria na melhoria de condições das instituições educativas para que possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. A escola prepara para o futuro e se os alunos e os professores conviverem e aprenderem a valorizar a diversidade nas suas salas de aula, teremos um futuro muito melhor e uma sociedade mais digna e valorizada. Assim sendo, o futuro de uma escola inclusiva, depende de uma expansão rápida de projectos que visem transformar a escola para se adequar às demandas actuais da educação.

Na verdade, e com a necessidade de justiça social que motivou alguns a reivindicar mudanças nas *Culturas, Políticas e Práticas* educativas para que as escolas se emergem como sendo Inclusiva, isto é, como uma escola capaz de facilitar o acesso a todos, o acesso a um currículo flexível e adaptado, a uma participação activa dos alunos na sala de aula, sejam estes com ou sem NEE de modo a que todos possam aprender, adquirindo novos conhecimentos, partilhando suas ideias, construindo aprendizagens que lhes sejam significativas. É nesta linha de ideias que Ainscow (2000:10,12) defende um enquadramento para o desenvolvimento de práticas inclusivas em 3 dimensões:

- (i) A Técnica de ensino (utilização de perguntas, avaliação formativa, planeamento a par com a acção);
- (ii) Apoio à aprendizagem (criança-a-criança, adultos a trabalhar em conjunto, preparação para a participação);
- (iii) Dispositivo para o desenvolvimento da prática (a avaliação da prática existente, o desenvolvimento duma linguagem detalhada sobre a prática, uso de parcerias que encorajem a experimentação e a reflexão).

Nesta linha de ideias, que vemos os resultados deste estudo como importantes na medida em que nos permitem evidenciar os pontos fortes, os pontos ainda por melhorar e mostrar as conclusões a que chegámos em função do referencial teórico utilizado e todos os procedimentos metodológicos adoptados.

Neste sentido, cumpre-nos realçar que de uma forma geral os objectivos foram alcançados, embora tivemos algumas dificuldades relativamente a parte prática na recolha dos

questionários. Este estudo nos leva a ver que a UniPiaget está entre um grupo de instituições educativas que tem trabalhado muito em matéria das *Políticas, Culturas e Práticas* inclusivas, o que é gratificante e encorajador face a esse desafio que se coloca de garantir a todos o direito à educação.

O facto de a UniPiaget estar entre as instituições educativas procedentes em matéria da inclusão não faz com que ela fique estagnada, mas sim é um indício de que muito ainda tem que ser feito para que ela se possa tornar em uma instituição de referência, onde todos terão a oportunidade de assumir uma política que aposta numa maior participação dos alunos, professores e familiares, dando assim propostas pedagógicas que estejam mais articuladas com as políticas da inclusão já implementadas.

Neste caso, o sucesso está no trabalho em equipa. Os professores em conjunto reflectem de forma mais assertiva sobre a eficácia das práticas desenvolvidas com os alunos. A prática reflexiva ajuda os professores a objectarem as dificuldades que surgem, sensibiliza-os a novas formas de pensar e ajuda-os a aperfeiçoar as suas práticas na sala de aula.

Como diz Ainscow (1997), citado por Aguiar (1997), na Escola Inclusiva, a intervenção já não se orientará apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas antes no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando barreiras nos contextos, em metodologias e organizacionais que exigem, um estímulo à criação de um ambiente educativo mais rico para todos em que as medidas educativas especiais passam a abranger todos os contextos relevantes da vida do aluno.

Posto isto, e concordando com Ainscow (1997), é correcto dizer-se que a colaboração entre colegas é importante especialmente na área das NEE. Contudo, esta colaboração conduz à preocupação de encontrar métodos de ensino e materiais adequados para os alunos que não respondem às estratégias estabelecidas. Para que tal seja possível, é necessário passar de uma visão estreita e mecanicista do ensino para outra de características mais vastas e que tome em consideração factores contextuais mais alargados, incluindo dimensões comunitárias e organizacionais.

Aida cabe-nos aqui referir que das 3 hipóteses traçadas duas foram confirmadas, a primeira e a terceira (1.^a- na percepção de professores e alunos a UniPiaget reúne as condições necessárias para a criação da vertente Educação Especial e a 3.^a- De entre os alunos e professores, a maioria avaliam favoravelmente que a UniPiaget dispõe de um corpo docente capacitado para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais). O que nos leva a crer que a Universidade para além das suas dificuldades encontra-se capacitada para trabalhar com esta vertente uma vez que os inquiridos do nosso estudo demonstraram que a UniPiaget reúne condições para criação desta vertente.

Quanto á nossa segunda hipótese (os estudantes do curso de Ciência da Educação e *Praxis* Educativa revelam grande interesse em candidatar-se à Vertente Educação Especial), esta foi rejeitada porque a maioria dos alunos (25) escolheram a opção talvez e um bom numero (23) também escolheram a opção sim, o que nos levou a testar essa hipótese a partir do teste de independência Qui-Quadrado, onde o valor encontrado é superior a 5%. Contudo isso não nos leva a crer que esses alunos não podem vir a candidatar-se a esta vertente, pois tivemos um número bastante considerável dos que disseram que escolheriam esta vertente caso vier a ser implementada.

De acordo com os dados obtidos no final deste estudo, cumpre-nos realçar que para além das dificuldades que a Universidade apresenta em alguns aspectos, os professores e os alunos manifestaram-se satisfatoriamente relativa às condições da UniPiaget para a criação desta vertente, a propósito no momento em que foi questionados aos docentes se será uma grande oportunidade a criação da vertente Educação Especial na UniPiaget praticamente a maioria concordaram.

Relativamente aos alunos estes foram questionados sobre o que acham da implementação desta vertente, eles responderam que será uma boa iniciativa. Portanto podemos dizer que a UniPiaget se encontra preparada para que se no caso quiser vir a implementar esta vertente estar aptos para isso.

Um aspecto que notamos que merece grande atenção é a acessibilidade em termos de espaço físico. Isso porque quando foram questionados tanto aos professores quanto aos alunos estes manifestaram-se desfavorável em termos deste aspecto. Por outro lado foram questionados

também se todos os novos alunos são ajudados na sua integração na Universidade, dos que foram questionados uma grande parte manifestaram-se que concordam até certo ponto o que podemos ver que apesar de faltar algumas condições, a UniPiaget tem ajudado os alunos na sua integração.

Quanto aos professores, quando questionados sobre o espaço físico estes também manifestaram-se desfavoráveis a esta questão, no entanto estes também demonstraram que todos os novos alunos são ajudados na sua integração na Universidade. Portanto este é um dos aspectos que merece grande atenção, pois é um dos indicadores que favorecem a implementação de *políticas e práticas* inclusivas em qualquer uma das instituições educativas quer seja ela pública ou privada.

Enfim, de referirmos que *incluir*, a priori, pode aparentar-se como uma tarefa árdua! Entretanto a cultura da diversidade vai nos permitir construir uma escola de qualidade, onde se pratica uma didáctica de qualidade com profissionais qualificados. Todos teremos de aprender a ensinar a aprender, onde todos devemos aprender a compartilhar novos significados e novos comportamentos de relações entre as pessoas.

Sugerimos, com base na experiência e nos registos elaborados durante o trabalho da nossa pesquisa os seguintes aspectos:

- Que a UniPiaget prima pela formação do seu corpo docente em todas as áreas relacionadas com as deficiências ou às dificuldades encontradas;
- Aos docentes, durante a formação que recebem, sejam preparados continuamente para actuar com a diversidade dos seus alunos;
- Aos alunos deficientes devem ser privilegiadas com alternativas pedagógicas que os provoquem a querer aprender, sentindo o mesmo nível de possibilidades de participação que os seus outros colegas;
- Proporcionar rampa de acesso ao piso de cima para facilitar a locomoção de alguns alunos que carecem desse meio para ter acesso a sala de aula;
- Fazer debates regulares sobre a Educação Especial e a Inclusão por forma a poder despertar interesse por parte dos alunos e da comunidade educativa;

Bibliografia

AINSCOW, Mel (2001). *Necesidades Especiales en el Aula: Guía para la Formación del Profesorado*. Madrid: Narcea, S.A.

AINSCOW, Mel (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, Propuestas y Experiências para Mejorar las Instituciones Escolares*. Madrid. Narcea, S.A editora.

AINSCOW, Mel (2000). *O Processo de Desenvolvimento de Práticas mais Inclusivas em Salas de Aula*. Falmer editora.

CARDOSO, Fernando Henrique *et al* (1990). *Educação Especial Tendências Actuais*. Brasília. Rabiscos.

CORREIA, Luís de Correia (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís de Correia (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, V. da (1995). *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

GIL, António Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, Brasil: Edigrafos, S.A.

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis
Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

MONTERO, Lourdes (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*, Lisboa:
Stória Editore.

TILSTONE, Chistina *et al* (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Stória Editore.

Legislação e outros documentos oficiais

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Índex Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra, Associação Cidadão dos Mundo (A. BERNARD DA COSTA & J. PINTO, Trads.). Recuperado em 15 Novembro, 2008, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_17.pdf

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Index Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Rio de Janeiro, Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. (M. SANTOS, Trad.). Recuperado em 24 Outubro, 2008, de http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil%20revised.pdf

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA DE CABO VERDE DE 1999 (2000). Cidade da Praia. Assembleia Nacional.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), editada pela UNESCO (1994).

LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO CABOVERDIANO, Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro. Praia. Recuperado do Ministério da Educação, Ensino Superior e Ciências. Web site: www.minedu.gov.cv.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO

Sitografias

ALMEIDA, Marina (2007), *A Escola Inclusiva do séc. XXI: as crianças podem esperar tanto TEMPO*, acessido em <http://bica.cnotinfor.pt/2007/a-escola-inclusiva-do-seculo-xxi-as-criancas-podem-esperar-tanto-tempo> em 28 de Março de 2010

AGUIAR, Luísa, (1997). *Special 4 TIC*, acessido em <http://special4tic.blogspot.com/p/luisa-aguiar.html> em 20 de Abril de 2011.

FIGUEIREDO, Jacinto. (2004). *Educação Especial, Evolução Histórica*. Acessido em <http://lourenja.blogspot.com>, em 10 de Março de 2010.

HARRIS, Alison e ENFIELD, Sue. (2003): *Disability, Equality and Human Rights: A Training Manual for Development and Humanitarian Organisations*. Publicação da Oxfam em cooperação com Action Aid on Disability and Development (ADD), acessido em <http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/6-deficiencia/61-o-que-e-deficiencia/611-os-quatro-modelos.html> em 20 de Dezembro de 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (1999). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: moderna*, acessido em <http://www.pro-inclusão.org.br> no dia 20 de Junho de 2010.

MENDES, E.G. (2002). *Raízes Históricas da Educação Inclusiva*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext in Revista Brasileira de Educação, vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006, acesso em 29 de Outubro de 2010.

MILLIN, Cristina (2007). *Novas Características no Perfil do Professor*. Disponível em <http://ntefo.vilabol.uol.com.br/novascaracteristicas1.htm> em 15 de Março de 2010.

Implementação da vertente Educação Especial no plano curricular do curso da Ciências da Educação e Praxis
Educativa na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Realidades e desafios

RODRIGUES, Graciela, (sd). *Um Olhar para além das Deficiências*, acedido em <http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/umolharparaalemdasdeficiencias.htm> no dia 04 de Abril de 2010.

Anexos

- Questionário aplicado aos alunos

Este instrumento foi baseado no modelo disponibilizado no *Index for Inclusion* e teve como objectivo recolher informações sobre a dinâmica da UniPiaget em matéria de Inclusão.

- Questionário aplicado aos professores

Este questionário, à semelhança dos que foram aplicados aos alunos, foi uma adaptação também do modelo disponibilizado no *Index for Inclusion* e teve como objectivo recolher subsídios sobre a dinâmica da UniPiaget em matéria de Inclusão.